

المنـــاهج

مفاهيمها - تنظيمها - أسسها
عناصرها - سبل تطويرها

الدكتور
علاء عبد الخالق المندلاوي
مدير مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية

الدكتور
ضياء عبد الخالق المندلاوي
الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية



مكتب الأمير للطباعة والاستنساخ

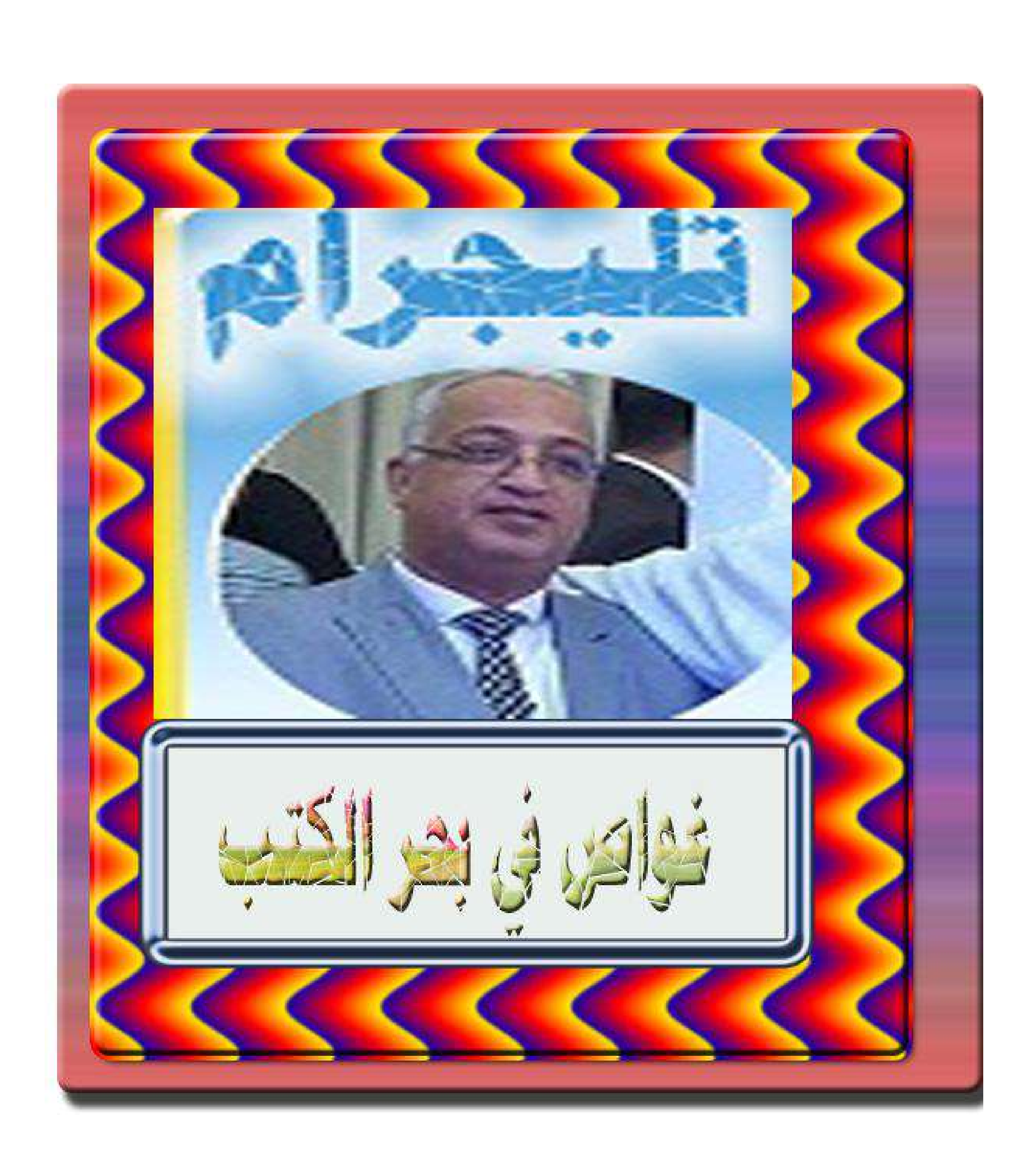
بسم الله الرحمن الرحيم



المناهج

مفاهيمها – تنظيماتها – أسسها

عناصرها – وسبل تطويرها



تليجرام
غواص في بحر الكتب

المناهج

مفاهيمها - تنظيماتها - أسسها

عناصرها - وسبل تطويرها

الدكتور

علاء عبد الخالق المندلاوي

مدير مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية

الدكتور

ضياء عبد الخالق المندلاوي

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية

٢٠١٩

رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق ببغداد (١٦٣٨)

لسنة ٢٠١٩

مكتب الأمير للطباعة والاستنساخ

بغداد – باب المعظم



﴿ وَعَلَّمَكَ مَا لَمۡ تَكُن تَعۡلَمُۚ وَكَانَ
فَضۡلُ ٱللَّهِ عَلَيۡكَ عَظِيمٗا ١١٣ ﴾

صدق الله العظيم

(سورة النساء ، الآية ١١٣)


تليجرام
هنا
سور الأزبكية

الإهـــداء

إلى... كل معلم اضاء الطريق نـحو العلم..

إلى... طلبـة العلم الذيـن سهروا الليـالي

إلي كل من أضاء بـعلمه عقل غيـره الى

هؤلاء جميعاً نـهدي هذا الكتـاب

المحتــويات

المقدمة

يعد القرن الحادي والعشرين عالم جديد تسوده فيه المعلومات في جميع مجالات الحياة، تمثل فيه التكنولوجيا الصدارة في المجتمع، وملئ بالتحديات التي تواجه البشرية في كل شؤون حياتها، في عصر يتميز بالتطور التكنولوجي المتسارع، والتغير المستمر، حتى أضحت عنصراً أساسياً، ومكّوناً رئيساً، لايمكن الاستغناء عنه ومن ضمنها العملية التعليمية .

ففي ظل التفجر المعرفي السريع والمتلاحق، اصبح لزاماً على المنظومة التربوية بكل عناصرها ولاسيما المناهج ان تواكب هذا التطور، ومن اجل مواجهة ومجابهة تلك التحديات.

حيث يرى المؤلفان أنَّ النقلة المجتمعية التي سوف تحدثها تكنولوجيا المعلومات، ماهيَ إلا نقلة تربوية تعليمية في المقام الأول وجوهرها هي المناهج الدراسية، فعندما تتوارى أهمية الموارد الطبيعية والمادية، وتبرز المعرفة كأبرز مصادر القوة الاجتماعية، تصبح عملية تنمية الموارد البشرية التي تنتج هذه المعرفة وتوظيفها، هي العامل الحاسم في تحديد قدر المجتمعات، وهكذا تداخلت التنمية والمنهج الدراسي إلى حدًّ يصل إلى شبه الترادف، وأصبح الاستثمار في مجال التربية هو أكثر الاستثمارات عائداً، بعد أن تبوأت (صناعة البشر) قمة الهرم بصفتها أبرز صناعات عصر المعلومات على الإطلاق.

ونتيجة للتطور العلمي والتكنلوجي التي رافقت العملية التعليمية والتربوية، تطور مفهوم المنهج الدراسي هذا العنصر والعمود المهم من أعمدة هذه العملية في

ثالوث (المعلم – المتعلم – المنهج المدرسي) حيث يحتل المنهج مركزاً حيوياً في العملية التربوية وتعتبر العمود الفقري للتربية.

وحظي المنهج المدرسي باهتمام بالغ في الاونة الاخيرة وفي أوان العولمة التي ذاع انتشارها حتى أصبح المنهج في حاجة ماسة وملحة وأصبح ضرورة لكي يكون وحدة متكاملة تجمع بين وجهي العملة الشق النظري والشق العملي لنخرج من العملية التعليمية من خلال المنهج باختلاف المراحل التعليمية فرداً متميزاً يواجه تحديات العصر.

ويعتبر المنهج الدراسي من المواضيع التربوية المهمة التي يجب ان يسلط الضوء عليها، لأنه أساس التربية، ويحتل جانباً متميزاً في الدراسات التربوية القديمة والحديثة، كونه أداة مجتمعية ودولية لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها لبناء المجتمع، وتحقيق الخطط التنموية الشاملة على المدى الطويل والقصير، وهو وسيلة لتشكيل وتقويم سلوكيات أفراد المجتمع في الحاضر والمستقبل، لأنه يزود المتعلمين بالمفاهيم والحقائق التي تحفزهم على البحث والاستمرارية في طلب العلم والتعلم، كما أنّه يحد من ظاهرة الاعتماد على النقل والتقليد إن كانت أسسه متطورة وفعالة.

ونستطيع القول من خلال ما سبق بان المنهج هو المرآة التي تعكس فلسفة النظام التربوي وتطلعاته في ترجمة فلسفة المجتمع وحاجاته وطموحاته، وتربية أبنائه، التربية التي يهدف أليها، ومن هنا سمي المنهج صمام الأمان ضد سلبيات العوامل غير المدرسية، وتأثيراتها في المتعلمين، والغزو الفكري والثقافي بأساليبه المتعددة ورغم المعاني العديدة لهذا المصطلح إلا أنه يعني غالبا مجموعة الخبرات والمعارف والمهارات التي تختارها وتنظمها وتقدمها المؤسسة التعليمية للمتعلمين وفق مخطط متقن الإعداد، أو هو مخطط تعليمي مكتوب يوضح الأهداف التي يسعى البرنامج

الدراسي إلى تحقيقها، والموضوعات التعليمية التي يقدمها، والأساليب التي تتم بوساطتها عملية التعليم والتعلم واساليب التقويم المستخدمة للتحقق من بلوغ المتعلم الأهداف التعليمية.

والمنهج الحديث يتخذ من المادة التعليمية والمعلومات وسيلة لتعليم المتعلمين كيفية التعلم، مع التركيز على تعددية مصادر التعلم، ومزيد من إيجابية المتعلم خلال مشاركته الفعالة مع المعلم في مجريات عمليتي التعليم والتعلم، فالمنهج الحديث هو برنامج شامل متكامل يتجاوز حدود المعارف والمعلومات إلى جميع خبرات التعليم والتعلم (المعرفية والمهارية والوجدانية) الهادفة التي يتم التخطيط لها بشكل فردي أو جماعي وتحقق قدراً كبيراً من التفاعل بين المعلم والمتعلم.

ويرى المؤلفان أن المنهج الحديث هو الوسيلة التي عن طريقها تتحقق الغايات التي تسموا إليها العملية التربوية، فهو بهذا يمثل الرسالة المرسلة من المجتمع إلى المؤسسات التربوية والتعليمية متضمنة متطلباته واحتياجاته وآماله وأهدافه وتطلعاته ومبادئه وقيمه وثقافته، وعن طريقه تتحول الأهداف التربوية من الجانب النظري إلى الجانب العملي الملموس على ارض الواقع.

وجاء هذا الكتاب ليلقي الضوء على المناهج التربوية وفق الرؤية الحديثة من حيث مفاهيمهان وعناصرها، وأسسها، وعملياتها، وسبل تطويرها. وقد اشتمل على عشرة فصول رئيسية هي:

- الفصل الأول: المنهج المدرسي أسسه الاجتماعية والفلسفية ما بين المفهوم التقليدي والحديث
- الفصل الثاني: بناء المنهج

- الفصل الثالث: انواع المناهج
- الفصل الرابع: اسس ومراحل تطوير المنهج الدراسي
- الفصل الخامس: التعليم والتنمية المستدامة
- الفصل السادس: دمج مفاهيم التنمية المستدامة في المناهج
- الفصل السابع: المعلم فى ظل المنهج الحديث
- الفصل الثامن: تقويم المنهج
- الفصل التاسع: نماذج تقويم المنهج
- الفصل العاشر: معوقات تطوير المنهج

واذا نقدم هذا الكتاب للمكتبة العراقية والعربية نسأل الله أن يكون هذا الإسهام خير المقاصد والغايات، يفيد منه القارئ بعامة واساتيذ الجامعات وطلبة كليات التربية والعلوم التربوية والنفسية بخاصة وكل من له علاقة واهتمام.

وفي الختام املين ان يلقي هذا الكتاب الاستحسان من قبل المهتمين في الشأن التعليمي، وان يكون لهم عونا في تحقيق رسالتهم النبيلة، كما يسرنا ويسعدنا تلقي اي نصح اوملاحظة اواقتراح بناء لجعل هذا الكتاب ينمو، ويتطور ليصبح على الصورة والمستوى الذي ينبغي أن يكون عليه ليسهم في الأداء المخطط له، والمتوقع بكفاية وفاعلية.

ومن الله التوفيق

المؤلفان

الفصل الاول

المنهج المدرسي أسسه الاجتماعية والفلسفية ما بين المفهوم التقليدي والحديث

الفصل الاول : المنهج المدرسي أسسه الاجتماعية والفلسفية ما بين المفهوم التقليدي والحديث

لقد تطور مفهوم المنهج الدراسي مثلما تطورت المفاهيم التربوية الأخرى فان تعقد مشكلات الحياة واشتباك مصالح الأفراد والجماعات شمل جميع النواحي وتغلغل في كل منعطف وزاوية فيها وبالطبع أصاب التربية والتعليم نصيب وافر منها فضلاً عن التغيرات في الأسس والأساليب التربوية لجعلها ملائمة للمالمتعلم الحيوية الجديدة التي تتلاءم مع أساليب الحياة الجديدة.

ومثلما تطورت البحوث والدراسات لمعرفة أهمية إعداد المدرّس وتوجيهما ليكونا قادرين على الاضطلاع بالمسؤولية المترتبة عليها والقيام بها بأكمل وجه. فإن الاهتمام بالمنهج الدراسي سلط الضوء عليها ولذلك تباينت نظريات المنهج. ونظريات المنهج استندت في أفكارها على أسس ومبادىء انطلقت منها ونجد أن هناك نظريات احتفظت بأفكارها الأساسية وان اختلفت أساليبها ومنذ تأسيسها كفكرة مثل الفلسفة المثالية والواقعية وهناك من النظريات ما اندثر ثم قامت بأسماء مختلفة.

يحتل المنهاج مركزاً حيويا في العملية التربوية لا بل تعتبر لحد ما العهود الفقري للتربية.

والمنهاج هو المرآة التي تعكس واقع المجتمع وفلسفته وثقافته وحاجاته وتطلعاته وهو الصورة التي تنفذ بها سياسة الدول في جميع إبعادها السياسية والاجتماعية والثقافية والتربوية والاقتصادية.

ويعتبر المجتمع المرجع الأول والأساسي الذي يعتمد أي منهج تربوي لارتباط المناهج التعليمية بالنظم الاجتماعية والسياسية ولانعكاس النظام الاجتماعي السائد في

بلد ما على المناهج، ولكون المدرّسة مؤسسة اجتماعية لها أكبر الأثر في التغير الاجتماعي ، ولكون المنهج المدرّسي أداة يتحقق بواسطتها أهداف المدرّسة في حركة المحافظة على التراث وحركة التغير الاجتماعي يواجه المجتمع كثيراً من المشكلات سواء على مستوى البناء أو في التنفيذ ولا بد للمنهج من معالجة هذه المشكلات ولكون المؤسسة التعليمية تتعامل مع بشر لكل نفس عواطفها ومشاعرها الخاصة وأن لجو العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة التعليمية أثر في حدوث احتكاك بين الطلبة. ولذلك نجد أن مادة المنهاج تحتل منزلة هامة في إعداد المدرّس، فهي تمكنه من معرفة مفهوم المنهج وعناصره وكيفية بنائه وخطوات هذا البناء، كما تمكنه من فهم التنظيمات المنهجية المختلفة ومعرفة ما بها من عيوب وثغرات.

وفي هذا الفصل سيتم التطرق للمواضيع الآتية:

١. مقارنة المنهج المدرّسي القديم والحديث.

٢. فلسفة المنهاج.

٣. أسس بناء المنهاج.

تعريف المنهاج التقليدي أو القديم

في لسان العرب لابن منظور نجد أن منهاجاً نعني طريقاً واضحاً وهناك كلمة اخرى تستخدم احيانا بمعنى المنهاج وهي (syllabus) وتعني المقرر والذي يشير إلى معلومات عن كمية المعرفة.

وبذلك نجد تعبيرين للمنهاج هما منهاج ومقرر ولقد ساد الخلط بينها مدة طويلة عندما اعتقد الكثيرون أن الكلمتين مترادفتان.

ولقد كان المدرّسون في الماضي ولا يزال قسم كبير منهم حتى الأن يفهمون المنهاج على أنه الكتاب المقرر.

تعريف المنهاج التقليدي:

من التعريفات للمنهاج التقليدي ما يلي:

- كل المقررات التي تقدمها المدرّسة لمتعلمينها.
- تنظيم معين لمقررات دراسية مثل منهاج الاعداد للجامعة ومناهج الاعداد للحياة أو العمل.
- كل المقررات التي تقدم في مجال دراسي واحد مثل منهاج اللغة العربية القومية ومنهاج العلوم ومنهاج الرياضيات.
- برنامج تخصص يرتبط بمهنة معينة.
- ما يختاره المتعلم من مقررات.
- ما يتعلمه المتعلم ويدرسه المدرّسون.
- برامج دراسية وهي خبرات من الماضي والهدف منها نقل الثقافة من جيل إلى آخر.

إذاً المنهج بمفهومه التقليدي عبارة عن مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرّسة على إكسابها للمتعلمين بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الأخرين والاستفادة منها ، وقد كانت هذه المعلومات والحقائق والمفاهيم تمثل المعرفة بجوانبها المختلفة. أي أنها كانت تتضمن معلومات علمية ورياضية ولغوية وجغرافية وتاريخية وفلسفية ودينية.

ما يتطلبه إعداد المنهج بمفهومه التقليدي:

يتطلب إعداد المنهج بمفهومه التقليدي القيام بسلسة من الخطوات كما يلي: .

١. تحديد المعلومات اللازمة لكل مادة وفقا لما يراه المتخصصون في هذه المادة ، ويتم ذلك في صورة موضوعات مترابطة أو غير مترابطة تشكل محتوى المادة.
٢. توزيع موضوعات المادة الدراسية على مراحل وسنوات الدراسة بحيث يتضح من هذا التوزيع ما هي الموضوعات المخصصة لكل مرحلة (الأبتدائية . المتوسطة . الثانوية) ولكل صف دراسي.
٣. توزيع موضوعات المادة الدراسية على أشهر العام الدراسي.
٤. تحديد الطرائق والوسائل التعليمية التي يراها الخبراء والمتخصون صالحة ومناسبة لتدريس موضوعات المادة الدراسية.
٥. تحديد أنواع الأسئلة والاختبارات والآمتحانات المناسبة لقياس تحصيل المتعلمين في كل مادة دراسية.

المفهوم الحديث للمنهج

يتضمن المفهوم الحديث للمنهج ماياتي:

- كل الخبرات المخططة التي يمر بها المتعلم بصرف النظر عن مصادرها وطرائقها.
- كل الخبرات التي يمارسها المتعلم تحت إشراف المدرّسة.
- مجموع الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها المدرّسة لطلابها داخل المدرّسة أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وتعديل سلوكهم لأهدافها التربوية.

- المنهج بمفهومه الحديث هو مجموعة الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرّسة للمتعلمين سواء داخلها أو خارجها وذلك بغرض مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل، أي النمو في كافة الجوانب العقلية والثقافية والدينية والاجتماعية والجسمية والنفسية والفنية نمواً يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلول لما يواجههم من مشكلات.

فالمنهاج بمفهومه الحديث وفقاً للتعريف السابق يعني ما يلي:

١. إن المنهاج يتضمن خبرات أو خبرات مربية وهي خبرات مفيدة تصمم تحت إشراف المدرّسة لإكساب المتعلمين مجموعة من المعلومات والمهارات والاتجاهات المرغوبة.
٢. إن هذه الخبرات تتنوع بتنوع الجوانب التي ترغب المدرّسة في إحداث النمو فيها ولا تركز على جانب واحد فقط من جوانب النمو كما هو الحال في المنهج القديم.
٣. إن التعليم هنا يحدث من خلال مرور المتعلم بالخبرات المختلفة ومعايشته ومشاركته في مواقف تعليمية متنوعة، أي أن التعليم هنا هو تعلم خبري.
٤. أن بيئة التعلم لا تقتصر على حجرة الدراسة أو ما يدور داخل جدران المدرّسة، في المعامل أو الملاعب أو الفناء، بل تمتد بيئة التعلم إلى خارج المدرّسة فتشمل المصنع، والحقل والمعسكرات، وغيرها وهذا يتضمن تعرض المتعلمين للخبرات المتنوعة بنوعيها المباشرة وغير المباشرة.
٥. إن الهدف الذي يسعى إليه المنهج عن طريق هذه الخبرات هو النمو الشامل المتكامل للمتعلم والذي يؤدي إلى تعديل سلوكه أي إلى تعلمه، وحصيلة هذا التعلم تساعد على تفاعل المتعلم بنجاح مع البيئة والمجتمع.

٦. إن تفاعل المتعلم بنجاح مع البيئة والمجتمع يعني انه يتأثر بما يحدث فيها ويؤثر فيها أيضاً والمقصود بتأثير الفرد في البيئة والمجتمع هو إعمال المتعلم لعقله في مواجهة التحديات والمشكلات التي توجد في بيئة ومجتمعه ومحاولة التغلب عليها وحلها لذا أصبح تنمية قدرة المتعلم على حل المشكلات هدفاً هاما من أهداف المنهج.

٧. في عالم سريع التغير كعالمنا الذي نعيش فيه لا يكفي حل واحد للمشكلة المطروحة، بل هناك ضرورة لابتكار بدائل لهذا الحل لاختيار المناسب فيها وفق الظروف المتغيرة والأفكار المتاحة. لذا أصبح تنمية ابتكار المتعلم هدفا هاما من أهداف المنهج ينبغي إعطاء الأولوية له من بين الأهداف الأخرى التي يسعى إليها المنهج.

النقد الموجه للمنهج بالمفهوم القديم

المنهج بالمفهوم التقليدي يركز على المعلومات والحقائق والمفاهيم وقد أدى هذا التركيز إلى إهمال معظم جوانب العملية التربوية لذلك فقد وجهت له الانتقادات التالية:

أولاً بالنسبة للمتعلم:

- **إهمال النمو الشامل للمتعلم:**

لم يهتم المنهج التقليدي بالنمو الشامل للمتعلم أي بنموه في كافة الجوانب وإنما اهتم فقط بالجانب المعرفي المتمثل في المعلومات وأهمل بقية الجوانب الأخرى مثل الجانب العقلي والجانب الجسمي والجانب الديني والجانب الاجتماعي والجانب النفسي والجانب الفني.

والمنهاج التقليدي قد تعرض للجوانب الأخرى ولكن بطرق غير موفقة ولم يعطها القدر الكافي من الرعاية والاهتمام، بل عالجها بطرق قاصرة وغير صحيحة وغير كافية.

- **إهمال حاجات وميول ومشكلات المتعلمين:**

لقد أدى اهتمام كل مدرّس بمادته الدراسية إلى عدم الاهتمام بحاجات المتعلمين ومشكلات وميولهم، فهذا الإهمال له آثار سيئة إذ أنه قد يؤدي إلى الانحراف والفشل الدراسي، كما انه قد يؤدي إلى عدم إقبالهم على الدراسة وتعثرهم فيها.

- **إهمال توجيه السلوك:**

اعتقد واضعو المنهاج أن المعلومات التي يكتسبها المتعلمين تؤدي إلى تعديل سلوكهم ،فالمعرفة وحدها ليست كافية لتوجيه السلوك الإنساني نحو ما يجب أن يفعله الفرد ، بل لا بد من إتاحة الفرصة للممارسة والتدريب على السلوك المرغوب فيه بالترغيب والتكرار والتشجيع والتحذير.

- **عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين:**

المنهج يركز على معلومات عامة يكتسبها جميع المتعلمين والكتب الدراسية تخاطبهم جميعا بأسلوب واحد، والمفروض أن يهتم المنهج بالفروق الفردية بين المتعلمين وأن يؤخذ هذا المبدأ في الاعتبار عند تأليف الكتب الدراسية وعند القيام بعملية التدريس وعند استعمال الوسائل التعليمية وعند ممارسة الأنشطة.

- **إهمال تكوين العادات والاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين:**

يوجد مجموعة من الاتجاهات التي يجب على المدرّسة أن تعمل على إكسابها للمتعلمين مثل الاتجاه نحو الدقة، والنظافة، والنظام، و الأمانة، واحترام الآخرين، والقراءة، والإطلاع، وحب الوطن، واحترام القوانين. واكتساب المتعلم لهذه العادات أمر

ضروري وهام وعدم اكتساب العادة المطلوبة في الوقت المناسب يؤثر على سلوك المتعلم تأثيراً خطيراً فيما بعد. فإذا لم يكتسب المتعلم عادة النظافة من صغره فمن الصعب أن يكتسبها فبما بعد. ومثل هذه الاتجاهات هامة بالنسبة للفرد والمجتمع وتقصير المنهج في أداء هذه الرسالة يجعله عاجزا عن تحقيق الأهداف التربوية المنشودة بطريقة فعالة.

- **تعويد المتعلمين على السلبية وعدم الاعتماد على النفس:**

المدرّس يشرح المعلومات ويبسطها ويربط فيما بينها والمتعلم عليه فقط أن يستمع ويستوعب ما يقوله المدرّس ويتضمنه الكتاب، ومن هنا نشأ المتعلم معتمد في كل شيء على الكتاب والمدرّس ومن هنا بدأت السلبية وعدم الاعتماد على النفس.

ثانيا: بالنسبة للمواد الدراسية:

- **تضخم المقررات الدراسية:**

نتيجة للزيادة المستمرة في المعرفة بشتى جوانبها ونتيجة لاهتمام كل مدرّس بالكادة التي يدرسها فقط اهتم مؤلفو المواد الدراسية إلى إدخال الإضافات المستمرة عليها حتى تضخمت وأصبحت تمثل عبئا ثقيلا على المدرّس والمتعلم فاهتم الأول بالشرح والتلخيص واهتم الثاني بالحفظ والترديد ، وضاعت الأهداف التربوية المنشودة في زحام المعلومات المتزايدة ودوامة الإضافات المستمرة.

- **عدم ترابط المواد:**

أدى اهتمام كل مدرّس بالمادة التي يقوم بتدريسها إلى خلق حاجز قوي بين المواد الدراسية وبالتالي لم يعد بينها ترابط أو تكامل. ومعنى ذلك أن المعرفة التي تقدمها المدرّسة للمتعلمين تصبح مفككة وهذا هو عكس ما يجب أن يكون.

٠إهمال الجانب العملي:

يركز المنهج التقليدي على المعلومات لذلك لجأ المدرّسون في الطريقة اللفظية لشرح وتفسير وتبسيط هذه المعلومات، نظراً لأن ذلك يوفر لهم الوقت لإتمام المقررات الدراسية وقد أدى هذا الوضع إلى إهمال الدراسات العملية بالرغم من أهميتها التربوية البالغة في إشباع الميول واكتساب المهارات. كما أنها تغرس في نفوس المتعلمين حب العمل واحترامه وتقديره كما أنها تنمي لديهم القدرة على التفكير العلمي ، حيث أنها تتطلب القيام بعمل أو تجربة ورصد النتائج وتحليلها وربطها واستخلاص القانون العام منها بالإضافة إلى أنها تهيئ الجو المناسب لتنمية روح الخلق والابتكار.

ثالثاً: بالنسبة للجو المدرّسي العام:

لقد أدى التركيز على المعلومات إلى إهمال الأنشطة بكافة أنواعها ،كما انه أدى إلى ملل المتعلمين من الدراسة وتغيبهم عنها في صورة تمارض أو هروب كما أدى إلى انقطاع بعض المتعلمين عن الدراسة وبالتالي زادت نسبة التسرب.

رابعاً: بالنسبة للبيئة:

لقد حصلت هوة كبيرة بين المدرّسة والمجتمع نتيجة للتغير السريع الذي حصل على جميع جوانب الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية بينما ظلت الكتب الدراسية شبه ثابتة لا يعتريها أي تغير ولا يطرأ عليها إلا تعديل طفيف.

وحيث أن لكل بيئة ظروف وخصائص ومشكلات معينة وفقا لطبيعتها الجغرافية وأحوالها المناخية وكثافتها السكانية فان ذلك يستدعي من المنهج مراعاة ظروف البيئة ولكن الذي حدث هو أنه قد تم طبع كتب دراسية للمتعلمين في المدن والقرى في المناطق والبيئات على اختلاف أنواعها.وبهذا لم يتيح المنهج للمدرّسة الاتصال بالبيئة

والتفاعل معها والمساهمة في حل مشكلاتها والعمل على خدمتها وتنميتها وبالتالي ضعفت الصلة بين المدرّسة والبيئة وضعفت الروابط بينهما أو كادت تنقطع.

خامساً: بالنسبة للمدرّس:

يقلل المنهج بمفهومه التقليدي من شأن المدرّس ولا يتيح له الفرصة للقيام بالدور الذي يجب أن يقوم به إذ يتطلب منه أن يقوم بنقل المعلومات من الكتاب إلى ذهن المتعلم ، ولكي تتم هذه العملية فهو مالمتعلم بشرح هذه المعلومات وتفسيرها وتبسيطها ثم في آخر الأمر قياس ما تمكن المتعلمين من استيعابهم منها.

أما الدور الحقيقي للمدرّس فهو أكثر انطلاقاً مما رأينا فهو إلى جانب توصيل المعلومات إلى ذهن المتعلمين عليه أن يعلمهم كيف يعلمون أنفسهم تحت إشرافه وتوجيهه. وبذلك يعمل على تحقيق مفهوم التعلم الذاتي والتعلم المستمر. وعليه أيضاً أن يقوم بتوجيه المتعلمين ومساعدتهم على حل مشكلاتهم ومتابعتهم أثناء القيام بالأنشطة وإتاحة الفرصة لهم للتخطيط لها وتنفيذها وتقويمها حتى يشعبوا ميولهم ويكتسبوا المهارات اللازمة ويصبحوا قادرين على التخطيط والتعاون والعمل الجماعي والتفكير العلمي.

وهكذا نجد أن العوامل السابقة قد أدت إلى ظهور أفكار جديدة تتلخص فيما يلي:

١. العمل على نمو المتعلمين في جميع الجوانب ، وليس في جانب واحد.
٢. العمل على إيجابية المتعلم أثناء التعلم.
٣. لقد كونت هذه الأفكار النواة التي بني عليها المنهج بمفهومه الحديث.

العوامل التي أدت إلى الانتقال من المفهوم التقليدي إلى المفهوم الحديث للمنهج

لقد ساعدت عوامل كثيرة في الانتقال من المفهوم التقليدي للمنهج إلى المفهوم الحديث له ولعل أبرز تلك العوامل هي:

١. التغير الثقافي الناشئ عن التطور العلمي والتكنولوجي، والذي غير الكثير من القيم والمفاهيم الاجتماعية التي كانت نمطاً سائداً، وأدى إلى إحداث تغيرات جوهرية في أحوال المجتمع وأساليب الحياة فيه.

٢. التغير الذي طرأ على أهداف التربية، وعلى النظرة إلى وظيفة المدرّسة، بسبب التغيرات التي طرأت على احتياجات المجتمع في العصر الحديث.

٣. نتائج البحوث التي تناولت الجوانب المتعددة للمنهج القديم أو التقليدي، والتي أظهرت قصوراً جوهرياً فيه وفي مفهومه.

٤. الدراسات الشاملة التي جرت في ميدان التربية وعلم النفس، والتي غيرت الكثير مما كان سائداً عن طبيعة المتعلم وسيكولوجية، وكشفت الكثير مما يتعلق بخصائص نموه وحاجاته وميوله واتجاهاته وقدراته ومهاراته واستعداداته، وطبيعة عملية التعلم، وتكفي الإشارة هنا إلى أن المنهج العلمي قد أكد إيجابية المتعلم لا سلبيته، وأن تقدم الفكر السيكولوجي قد أظهر أنه من غير الممكن تنمية الشخصية ككل عن طريق التركيز على جانب واحد كالجانب المعرفي.

٥. طبيعة المنهج التربوي نفسه، فهو يتأثر بالمتعلم والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية، وحيث أن كل عامل من هذه العوامل يخضع لقوانين التغير المتلاحقة فقد كان لا بد من أن يحدث فيه التغيير، وأن يأخذ مفهوماً جديداً لم يكن له من قبل. وللتدليل على ذلك يكفي أن نشير إلى أن الأطفال الذين يخطط لهم المنهج أحياء ينبضون بالحيوية والنشاط، وأن غاية التربية هي استشارة نموهم الذاتي وتوجيه.

مميزات المنهج بمفهومه الحديث

التربية تريد منهجاً يمتاز بخصائص ومميزات ترقى به إلى مستوى الكفاية في بنائه، ذلك أن العمل الأساسي للنمو الثقافي يكمن في بناء منهج مدرّسي يستطيع فيه كل فرد أن يتعلم من خلال عملية التربية الجديدة، ليصبح إنساناً بنمط ثقافي جديد فيه تلاءم واضح بين التربية السائدة خارج المدرّسة وتلك التي تكون داخلها.

ومن أبرز هذه الخصائص:

١. من المفروض أن يكون المنهج المدرّسي في فلسفته ومحتواه محافظاً وتقدمياً في نفس الوقت.

٢. من المفروض أن يتم إعداد المنهج المدرّسي بطريقة تعاونية بحيث يراعى واقع المجتمع وفلسفته وطبيعة المتعلم وخصائص نموه، وأن يعكس التفاعل بين المتعلم والمدرّس والبيئة المحلية والثقافية والمجتمع، وأن يتضمن جميع أوجه النشاط التي يقوم بها المتعلمين، وأن يتم اختيار الخبرات التعليمية في حدود الإمكانيات المادية والبشرية أن يؤكد على أهمية العمل الجماعي، وأن يحقق التناسق والتكامل بين عناصر المنهج

٣. المنهج الحديث يمتاز بأنه يؤكد على الجانب الخلقي في الجوانب التعليمية.

٤. يمتاز المنهج الحديث بأنه يؤكد فكرة الجماعة وفاعليتها.

٥. يؤكد على الأساليب التي تلائم عملية التغير الاجتماعي، بحيث يكون عند المتعلم استعداد لقبول التغير.

٦. يمتاز بأنه يقوم على أساس من فهم الدراسات السيكولوجية المتعلقة بالمتعلم ونظريات التعلم.

٧. يمتاز المنهج الحديث بأنه يقوم على أساس من فهم الطبيعة الإنسانية فنجد أن النظرة إلى الطبيعة الإنسانية تختلف باختلاف الفلسفات.

٨. المنهج الحديث يعمل على ربط المدرّسة بغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى فهو يعمل على الربط بين المدرّسة والبيئة، سواء كانت بشرية أو طبيعية أو كانت مؤسسات من صنع الإنسان.

٩. يمتاز المنهج الحديث في قيام المدرّس بالتنوع في طرائق التدريس حيث يختار أكثرها ملائمة لطبيعة المتعلمين وما بينهم من فروق فردية وفي ضوء هذا الدور الجديد للمدرّس لم يعد عمله مقتصراً على توصيل المعلومات إلى ذهن المتعلم ، وإنما اتسع فأصبح المدرّس مرشداً وموجهاً ومساعداً للمتعلم على نمو قدراته واستعداداته على اختلافها.

وفي سنة (١٩٦٣) قدم للمؤتمر القومي لجمعية الأشراف وتطوير المناهج ورقتان بواسطة بومشامب. الأولى حللت فيها مداخل العالم في مهام بناء النظرية في المنهج والثانية بين دور الفلسفة في تطوير نظرية عملية المنهج ولخص سميث فيها ثلاث مهام يمكن أن تتناولها الفلسفة في مساعدة منظر المنهج وهي تكوين الأهداف التعليمية، اختيار وتنظيم المعرفة، التعامل مع مشكلات لفظية ويعتقد كل من (مولز وزاهوريك) في كتابهما (نظرية المنهج) أن أكثر الطرائق المناسبة لفهم الواقع الحالي للتنظير المنهجي ما طرحه (ماكدونالد) إذ صنف نظريات المناهج إلى ثلاث أنماط:

١. **النمط الضابط لنظرية المنهج:** هو نمط خطي تكون بدايته تحديد الأهداف ثم طرائق تنفيذها وتحقيقها انتهاء بالتقويم.

٢. **النمط التفسيري:** وينظر هذا النمط إلى المعنى المتضمن للأفكار بوصفه عنصراً أساسياً في تخطيط المناهج. وإن رواد هذه النظرية لا يقفون عند

الاعتبارات العلمية بقدر ما يهتمون بالتوصل إلى تعديلات وتفسيرات جديدة والعمل على تنميتها.

٣. **نمط النظرية الناقدة:** يركز أصحاب هذه النظرية على الجانبين النظري والعملي ذلك لأن تكامل جانبين عندهم يؤدي إلى تمكن المسؤولين من تخطيط المنهج.

وهكذا يمكن ملاحظة ثلاثة اتجاهات رئيسة في نظريات المنهج:

الاتجاه الأول: اتخذ المعرفة محوراً له فهو غاية الغايات.

الاتجاه الثاني: نظر إلى المتعلم وإمكاناته وقدراته وميوله وخبراته بوصفه أساساً في اختيار محتوى المنهج وتنظيمه.

الاتجاه الثالث: جعل المجتمع محوراً له إذ ركز على فلسفة وثقافته وحاجاته فضلاً عما يتعرض له من تغير.

إن هذه الاتجاهات الثلاثة في الواقع انعكاساً في التطورات التي ميزت الفكر التربوي خلال عملية تطوره. ويتجلى ذلك في أن التركيز على المعرفة هو انعكاس تقليدي والتركيز على المتعلم انعكاس للتقدمية والتركيز على المجتمع وحاجاته هو انعكاس لمرحلة متقدمة في التفكير التقدمي.

فلسفات التربوية:

أولاً: الفلسفة التربوية المثالية

الفلسفة المثالية هي أول تيار فكري قدم من خلال أعمال أفلاطون أول فلسفة تربوية مكتوبة، والمثالية تعني المذهب الذي يقول إن الأشياء الواقعية ليست شيئاً آخر غير أفكارنا نحن، وأنه ليس هنالك حقيقة إلا ذواتنا المفكرة، وقد اتفقت المدارس المثالية فيما بينها على أن الإنسان كائن روحي يمارس حرية الإدارة ومسؤول عن تصرفاته.

وتعتمد هذه الفلسفة على مبدأين جوهريين متكاملين:

الأول: أزلية الأفكار وأثر العقل الإنساني.

الثاني: عالم الروح وعالم المادة.

والتربية من وجهة نظر المثالية هي مساعدة الإنسان في الحياة للتعبير عن طبيعته الخاصة أما عن أهداف التربية فقد تمثلت فيما يلي:

- إن التربية هي العملية للوصول إلى إدراك الحقيقة المطلقة عن طريق شحذ العقل وبذلك الكم الضخم من المعارف والأفكار المتصلة بالأشياء ومعانيها وأصولها.
- إعداد المواطن إعداداً سليماً يكفل أن يتحلى بفضيلة الاعتدال والشجاعة.
- إنها تهدف إلى إحاطة الطفل بالمثل العليا الصالحة، وغرس فكرة الخير والشر في ذهنه، حتى يشب على ما يجب أن يحب، وكراهية ما يجب أن يكره.
- إن التربية العقلية لكي تصل إلى فهم الحقيقة المطلقة الأزلية يفترض أن تكون في شكل قوالب معرفية ثابتة، وليس في شكل نماذج تجريبية، وتبعاً لذلك لا يكون التعليم تحديداً أو ابتكاراً، ولكنه تحقيق النمط الفكري الذي يهدف تدريجياً إلى تحقيق الفكرة المطلقة فيما يخص الحقيقة والخير اللذين وصف سلفاً.
- تهدف إلى التربية الفردية والجماعية، فالحياة الخلقية لا تتعارض فيها مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة إذ إن هناك فلسفة تقرر خلود القيم الروحية، وتؤكد عموميتها على الأفراد جميعاً، بمعنى أن القيم والمثل العليا الخالدة حين يجهد الفرد عقله كي يتمثلها إنما يكون من خلال وسط جماعي فالفضيلة تتكون من المعرفة ولأفكار الكلية العامة للوصول إلى الكمال العقلي ذاته.

أما من الناحية العملية التربوية فقد نظرت الفلسفة المثالية إلى المتعلم على أنه شخص له هدف روحي ينبغي تحقيقه ومن هنا أكدت ضرورة تعليمه احترام الآخرين والقيم الروحية وتعليمه احترام المجتمع الذي ولد فيه.

أما عن المدرّس فقد اهتمت الفلسفة المثالية بالمدرّس اهتماماً بالغاً لأنه القدوة التي يقتدي به المتعلمين فضلاً عن أنه يولد المعاني والأفكار في عقل المتعلم إذ أن الأفكار والمعاني كامنة في الإنسان.

والمدرّس في منظور هذه الفلسفة هو الوسيط بين عالمين ، عالم النمو الكامل وعالم الطفل، وإن عمل المدرّس تقديم الإرشاد له لأنه يضل بحاجة إليه ويستطيع المدرّس بفضل الإعداد الذي تلقاه أن يقوم نمو المتعلمين.

أما عن المنهج الدراسي فقدساير أفلاطون النظام القائم في وضعه خطة تربية الأطفال والشباب، ويعتقد أن أعمال قدماء الإغريق كانت خيراً من معارفهم، ولذلك كانت خطة أفلاطون الفلسفية أن يحتفظ بما بناه القدماء بقصد أو بغير قصد، فبدأ بتربية الطفل في سن السابعة، ويستمر في هذه التربية حتى سن السادسة عشرة أو السابعة عشرة ، يتعلم فيها ضروب الرياضة البدنية والموسيقى. والغرض من الرياضة إصلاح شأن الجسم. أما الموسيقى فهي من أ جل انسجام الروح.

تبغي المثالية من استعمال المادة الدراسية تطوير الشعور السامي بالذات من جانب المتعلم

تلخيص واستنتاج:

من خلال الاطلاع على الفلسفة المثالية يتضح أن المبادئ الرئيسية لهذه الفلسفة تركزت في النقاط الآتية:

- الإعلاء من شأن الروح وعدت العقل مظهراً من مظاهر الروح وهو مصدر الإرادة والتفكير ومنبع كل الاحساسات من حب وكره.
- الإيمان باجتماعية الإنسان وتوزيع الإنسان بين الخير والشر.
- تأثر الإنسان بكل من الوراثة والبيئة في المعرفة والسلوك.

- الحد من حرية الإنسان أما لأنه محكوم بالجسد الذي يقوده للشر وأما لأنه محكوم بسلطة دولية.
- أن القيم العليا لها حق السيادة ، لأنها ثابتة أزلية وخالدة ولا يمكن الوصول إليها إلا عن طريق العقل المتسامي المجرد عن كل ما يتعلق بشهوة الإنسان والقيم مطلقة ثابتة.
- التربية في المثالية هي عملية تدريب أخلاقي لإقامة تربية تنتمي إلى الاستعدادات الطبيعية في الإنسان والهدف الأول في التربية هو إعداد المتعلم عقلياً وخلقياً بغية تحقيق جميع القيم والمثل التي تريدها المثالية، ولتحقيق الهدف العام لا بد أن يركز المنهج المثالي على الفلسفة والمنطق والرياضيات والدين، المتعلم كائن روحي غايته الرئيسية في الحياة التعبير عن طبيعة الخاصة وهدف التربية مساعدته على القيام بذلك، التأكيد على الجانب المعرفي وأهمية المعرفة للمتعلم.
- المنهج يشتمل كل خبرة الجنس البشري التي تساعد الفرد على النمو العقلي والخلقي.
- تؤكد المثالية طريقة الاستنباط وطريقة الحفظ والتكرار وطريقة التمثيل.

أما الانتقادات التي وجهت إلى فلسفة التربية هي:

١. إهمال الجوانب المهارية والأنشطة الإنسانية الأخرى ، والتركيز على الجانب المعرفي.
٢. أعلت من شأن الروح، وأهملت أمر الجسد، ولذلك فهي ركزت على المعلومات والمعارف، وجعلت لها كياناً مستقلاً بعيداً عن اهتمام المتعلم وميوله مما أدى إلى

انفصال المتعلم والمدرّس عن البيئة الاجتماعية والمادية التي يعيش فيها كل منهما.

٣. أما النقد الموجه إلى المنهج المثالي فهو أن هذا المنهج مصمم من أجل صقل العقل ، وصفاء الروح ، ونقل التراث الثقافي.وتقدم المواد الدراسية بصورة منطقية مرتبة لكنها لا تدرس على أساس فهم العلاقات فالتاريخ مثلاً يدرس بوصفه تاريخاً أي حسب التعاقب الزمني، لا على أساس أنه منهج مشكلات الحاضر وتوقعات المستقبل، ولا يهتم أصحاب المنهج المثالي بتعلم المهارات لاعتقادهم بأن هذا التعلم يفسد المتعلم ويتلف عقليته. ولذلك فالمثاليون يضعون المنهج الدراسي ثابتاً مطلقاً غير قابل للتغيير، وذلك إيماناً منهم بأن الطبيعة الإنسانية ثابتة لا تتغير.

ثانياً: الفلسفة التربوية الواقعية

تعتقد الواقعية أن العالم الطبيعي أو الواقعي أي عالم التجربة البشرية هو المجال الوحيد الذي يجب أن نهتم به، ولا وجود لعالم المثل الذي اهتمت به الفلسفة المثالية وتستند الفكرة الواقعية إلى استقلالية العالم الخارجي بما يحويه من أشياء ومكونات فيزيائية عن العقل الذي يدركها، وعن أفكار ذلك العقل وأحواله جميعها. فليس العالم الخارجي، عالم البحار والأشياء مدرك لعقولنا، إلا صورة لهذا العالم على ما هو موجود في الواقع.

ويعد أرسطو زعيم الفلسفة الواقعية وهو أحد متعلمين أفلاطون ، ويعتبر من أبرز خصومه، إذ رفض تماماً فكرة أفلاطون عن عالم المثل والأفكار.

ومن أهم مبادئ هذه الفلسفة هي:

١. أن عالم الحس حقيقي كما نحسه ونراه.

٢. إن العالم جزء من الطبيعة ويمكن تعرف أسراره عن طريق الأحاسيس والخبرات.

٣. الأشياء المادية التي تحدث في هذا العالم جميعاً تعتمد على القوانين الطبيعية.

٤. القوانين الطبيعية تسيطر على حركة الكون فيها.

٥. يمكن للإنسان معرفة الحقيقة عن طريق الأسلوب العلمي والوسائل التجريبية ، علماً أن الإنسان لا يستطيع أن يعرف كل شيء.

٦. لا يمكن فصل العقل عن الجسم ، ولا توجد أية سيطرة لأحدهما على الآخر ولكن ثمة علاقة منسجمة بين الاثنين.

٧. يحق للفرد أن يحدد اعتقاداته بنفسه.

يرى أرسطو أن الهدف الأساس الكبير للتربية يكمن في إعداد الطفل ليصل به إلى درجة الكمال الإنساني والدولة هي التي بيدها الأمور التربوية. والتربية هي عملية تدريب للطفل، لأن الفضيلة تكتسب بالتعلم.

تهدف التربية عند الواقعيين إلى إتاحة الفرصة للمتعلم ، لأن يغدو شخصاً متوازناً فكرياً وأن يكون في الوقت نفسه جيد التوافق مع بيئته المادية والاجتماعية. وتهدف التربية إلى تنمية الجوانب العقلية والبدنية والنفسية والأخلاقية والاجتماعية في آن واحد.

ويرفض الواقعيون المنهج الدراسي المعقد الذي يميل إلى المعرفة المستمرة من الكتب، ويؤكدون المنهج الذي يركز على وقائع الحياة ، وأهمية الموضوعات التي تقع في نطاق العلوم الطبيعية.

وتؤكد الواقعية على ضرورة أن تكون المادة الدراسية هي المحور المركزي في التربية وأن تسمح المادة الدراسية للمتعلم بالوقوف على البنيان الفيزيائي والثقافي الأساس للعلم الذي نعيش فيه.

تلخيص واستنتاج:

نجد أن المبادئ العامة لهذه الفلسفة تركزت في النقاط التالية:

١. لا تؤمن بوجود قوى فطرية موروثة قبل الولادة ، بل تؤكد على أن إنسان محكوم بتأثير البيئة الطبيعية والاجتماعية على الوراثة.

٢. تؤمن الواقعية بأن الفرد هو أساس الكيان الاجتماعي ، وأن المجتمع ما هو إلا مجموعة الأفراد وعليه فإن الحرية الفردية لا تتحقق إلا في حالة تمتع الفرد بجميع الامتيازات والحقوق الخاصة وهذا لا يكون إلا في حالة تقليص سلطة الحكومة على الأفراد.

٣. إن الأشياء توجد في الطبيعة مستقلة عن الإدراك ولأن الحواس هي التي تنقل إلى العقل هذه الأشياء فلا يوجد في العقل ما لم تنقله الحواس فإن ما نسمعه أو نبصره أو نتذوقه أو نلمسه ما هي إلا أشياء بذاتها ، وليست أفكاراً أو انطباعات ففي هذه الحالة فالعقل لا يملي أوامره على الواقع ، بل الواقع هو الذي يملي أوامره على العقل.

٤. إن القيم يستدل عليها أيضاً عن طريق الحواس وعن طريق التجربة لأنها صادرة عن المحسوس وإنها متغيرة ونسبية.

٥. التربية عملية تدريب للإنسان على العيش بواسطة معايير خلقية مطلقة على أساس ما هو صحيح للإنسان بوجه عام.

٦. إن من أهم الأهداف التي تؤكدها هذه الفلسفة التربية الجسمية وتدريب الحواس والاهتمام بالعلوم الطبيعية والتجريب وتشجيع المدارس العلمية والمهنية بالأنشطة والممارسات داخل المؤسسات التعليمية والاهتمام بالفروق الفردية.

٧. تؤكد الواقعية على ضرورة أن تكون المادة الدراسية هي المحور المركزي في التربية وأن تسمح للمادة الدراسية للمتعلم بالوقوف على البنيان الفيزيائي والثقافي للعالم الذي يعيش فيه ، وأن يكون محتوى المناهج يشمل العلوم الطبيعية بفروعها المختلفة من حيث المادة العلمية وأسلوبها في البحث.

٨. أن تكون طريقة التدريس ملائمة لشخصية المتعلم وإعداده للحياة وتؤدي إلى تكامل شخصيته.

٩. تسعى الواقعية إلى جعل المتعلم أن يصبح شخصاً متسامحاً ومتوافقاً توافقاً حسناً وأن يكون منسجماً عقلياً وجسمياً مع البيئة المادية والثقافية.

١٠. أن التربية بيد المدرّس بوصفه ناقلاً للتراث الثقافي والمدرّس هو الذي يحدد المعرفة في العملية التربوية فدور المدرّس مساعدة الطلبة للوصول إلى الحقائق.

الانتقادات الموجهة إلى الفلسفة الواقعية:

١. لم تهتم التربية الواقعية بالمتعلم وميوله ورغباته ، اعتقاداً منها أن الرغبات والميول ما هي إلا أمور أو نزعات طارئة وعارضة وهي أشياء متغيرة. لكن الحقائق والأساسيات العملية التي يحتويها المنهج هي أمور جوهرية لأنها ثابتة غير متغيرة.

٢. اعتمدت الثنائية إذ قسمت العالم على مادة وصورة، وأهملت الجانب الروحي للإنسان، وهدفت الواقعية إلى التكيف مع البيئة المادية دون الروحية.

٣. أن هناك من الحقائق ما لا يمكن للعقل أن يصل إليها عن طريق أدواته المعروفة وبهذا يكون العقل قاصراً.

ثالثاً: الفلسفة التربوية البراجماتية

ترتبط البرجماتية بالتراث الفلسفي اليوناني القديم والأوروبي الحديث، إذ عرفت بنحو غير متماسك ومحدد على أيدي السوفسطائيين، وعلى كل من أفلاطون وأرسطو، وأبيقور، وواجستين، وبيكون وجاليلو وبسكال وكانت وكومت ومل فقد كانت البراجماتية تعبر عن أسلوب الحياة أياً كان هذا الأسلوب.

والبرجماتية تؤمن بحقيقة التغير على الديمومة ونسبية قيم الطبيعة الإنسانية والبيولوجية للإنسان وبأهمية الديمقراطية كطريقة في الحياة ، وأخيراً قيمة الإنسان الناقد في السلوك الإنساني كله.

دعت البرجماتية إلى أن تعود الفلسفة إلى وظيفتها الحقيقية التي كانت عليها في الماضي، وهي أن الفلسفة أسلوب حياة أو خطة عمل أو مشروع نشاط. ونادت البرجماتية بالخبرة ويمكن التخطيط للواقع والتغلب على مشكلاته لا بد من الخبرة وبهذا الصدد يقول ديوي (إذا جاز لنا أن نصوغ فلسفة التربية التي يقوم عليها ممارسات التربية الحديثة، فمن الممكن فيما أعتقد أن تكشف عن طائفة من الأسس المشتركة بين المدارس القائمة المختلفة).

ترفض البرجماتية أن تكون التربية عملية بث للمعرفة للمتعلم من أجل المعرفة إنما ترى أنها تساعد الطفل على مواجهة احتياجات البيئة البيولوجية الاجتماعية.

ويرى البرجماتيون أن التربية هي الحياة وليست إعداد للحياة ، وأن واجب المدرّسة كمؤسسة تربوية أن تستخدم مواقف الحياة في العملية التربوية ، ويعرف جون ديوي التربية بأنها عملية مستمرة من إعداد بناء الخبرة بقصد توزيع محتواها الاجتماعي وتعميقه ، وأن الفرد في الوقت نفسه يكتسب ضبطاً وتحكماً في الطرائق المتضمنة في العملية.

وتعد الفلسفة البرجماتية من أبرز الفلسفات التي ركزت على المتعلم والتي انعكست بصورة واضحة على تنظيم المنهج باعتبار أن الفلسفة تدخل في كل قرار مهم بالنسبة للمنهج والتدريس. والمتعلم في منظور البرجماتية ما هو إلا حزمة من نشاط الاتجاهات النظرية والمكتسبة للفعل، وأن نشاطه أساس كل تدريس وكل ما يفعله التدريس له أنه يوجه المتعلم الذاتي وأن تعليم المتعلم ليس ما ينبغي أن يتعلمه وإنما تشجيعه باتجاه معرفة نتيجة نشاطه الذهني والتجريبي.

والمهم في رأي البرجماتية في العملية التربوية التأكيد على أمرين الأول: العناية باهتمام المتعلم والثاني: العناية بحب الاستطلاع لديه وذلك لأنهما يحفزانه على التعلم بصفة أساسية.

أما فيما يخص المدرّس عند أصحاب هذه النظرية فإن وظيفته تكون في قدرته على تنظيم الخبرة وبيان الاتجاه الذي تسير فيه فضلاً عن قدرته على شحذ أذهان المتعلمين وهو بذلك يكون عوناً للحرية لا قيد لها.

والبرجماتية لم تجعل من المدرّس محوراً للعملية التربوية ووظيفة المدرّس من وجهة نظر البرجماتية ليس مجرد تدريس الأفراد ، بل تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة.

وقد انعكست النظرية البرجماتية على المنهج وذلك باختيار الخبرات لكل فرد أو جماعة من الخبرات المناسبة التي تساعدهم أن يبنوا منهجاً عقلياً متكاملاً.

وأحد الأهداف الرئيسية في المنهج البراجماتي هو إقرار الدراسات ذات الطبيعة الحديثة والمعاصرة والمفيدة في إعداد الشباب لظروف المجتمع المتغيرة دوماً وخاصة ما يتعلق منها بالعمل والتعامل ودراسة المواقف بما تتضمنه من موضوعات وليس القراءة منها فحسب.

لا يفرق المنهج البرجماتي بين الفعاليات المنهجية وغير المنهجية ، فكل ما يمر بخبرة المتعلم هو جزء من المنهج سواء أكان نشاطاً ترويحياً أم اجتماعياً أم عقلياً.

تلخيص واستنتاج:

- ترى البرجماتية أن الإنسان كائن طبيعي يعيش في بيئة اجتماعية وبيولوجية ويستجيب إلى المثيرات البيولوجية والاجتماعية وهي ترفض كون الإنسان كائناً روحياً.
- تؤمن بأن للإنسان طبيعة محايدة فهو لا خير ولا شر بفطرته وإنما لديه الاستعداد أن يكون هذا وذاك ويتوقف ذلك على نوع التربية التي تتاح له ولهذا تركز البرجماتية على المتعلم وتعده المحور الأساسي في بناء المنهج وتنفيذه، ولأن المتعلم محور العملية التعليمية فالبرجماتية ترفض التحديد السابق للمادة العلمية، وترفض التخطيط للعملية التعليمية ومراحلها مما يجعلها تعد تنظيم العملية التربوية مواد وفصول ودروس ويصل المتعلم إلى محتوى المادة التعليمية، ومن خلال خبراته الجديدة القائمة على خبراته السابقة وكذلك من خلال مجموعة من التفاعلات مع البيئة.
- المعرفة عملية تفاعل بين الإنسان وبيئته، فالإنسان لا يقتصر على مجرد استقبال المعرفة، بل إنه يصنعها والحقيقة فيما يخص الإنسان ليست مستقلة عن الأفكار التي يقترحها بقصد تفسيرها والحقيقة نسبية وقابلة للتغيير وترى أن الطريقة السليمة هي أسلم وأفضل طريقة لاختيار الأفكار.
- وتؤكد الخبرة الذاتية للفرد كوسيلة للعالم الخارجي وكذلك التعامل معه وترى أن مفهوم الصدق يطابق مفهوم النجاح والفاعلية تطابق المنفعة فكل ما يحقق فائدة عملية ويقود إلى تحقيق أهداف الفرد يعد صادقاً وصحيحاً وكل ما يحدث له بعد

ذلك عملية تعلم واكتساب من خلال تاريخه الحضاري وتراثه وثقافته من خلال عملية التعليم المقصودة التي تتم نظامياً داخل المدرّسة أو بطرائق غير نظامية كالتعرض لأجهزة الإعلام المتنوعة والمتاحف والمعارض والأسفار إذن الإنسان لا يمكن عده محكوماً بحتمية بيولوجية فالتعلم والذكاء والتفكير وكل ما يسمى بالعمليات المعرفية تصنع من مؤثرات مدروسة ومقصودة خارج الفرد والبيئة والتربية تفرز أفراد متميزين بالضرورة وأن افتقار البيئة إلى هذه المميزات تؤدي بالضرورة إلى التخلف.

- التربية هي الحياة وليست إعداد للحياة فالتربية السليمة هي تلك التي تحقق النمو المتكامل للإنسان وتقوم على سلسلة من الخبرات وتؤكد على الأهمية التربوية للعمل والممارسة، وأن تكون المدرّسة مجتمعاً صغيراً كالمجتمع الكبير ومن هذا إن من العسير جداً النظر إلى المدرّسة على أنها نسخة طبق الأصل من الحياة لأنها مؤسسة تعليمية مصطنعة محفوفة بالمخاطر والقيود ومختلفة عما تصادفه في الحياة بصفة عامة.
- استبعدت البرجماتية الطرائق الشكلية في التدريس واعتمدت على ميول الأطفال وخبراتهم وإثارة ميول جديدة وخبرات أكثر تنوعاً مع التأكيد على الفردية بين الأطفال واعتمدت طريقة النشاط.
- الاهتمام بالمتعلم من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية والعمل على توفير كل الفرص الممكنة التي تشبع حاجات المتعلم وتمكنه من التعبير عن ذاته وتأكيد حرية المتعلم في اتخاذ القرارات بشأن ما يتعلمه والذي هو ضروري لنمو الذكاء نمواً حراً كاملاً.

- يتمثل دور المدرّس البرجماتي في النصح والاستشارة وتنظيم ظروف الخبرة والإمكانات التي تساعد على تعلم الفرد وهذا يعني إهمال الكثير من طاقات المدرّس وإمكاناته لأنه عنصر فاعل في العملية التعليمية مما يكسب العملية التربوية قدرة على بناء المتعلم وتعليمه.

الانتقادات التي وجهت إلى الفلسفة البرجماتية:

١. تركز البرجماتية على المتعلم وتعده المحور الأساس في بناء المنهج وتنفيذه وترفض الاتجاهات التربوية التقليدية التي اتخذت المادة الدراسية محوراً لها في بناء المنهج وتنفيذه ، ولأن المتعلم محور العملية التعليمية وترفض البرجماتية التحديد السابق للمادة العلمية وترفض التخطيط للعملية التعليمية ومراحلها ، مما يجعلخا تبتعد عن تنظيم العملية التربوية مواداً وفصولاً.

٢. تؤكد الخبرة الذاتية للفرد بوصفها وسيلة لمعرفة العالم الخارجي والتعامل معه، وترى أن مفهوم الصدق يطابق مفهوم النجاح والفاعلية تطابق المنفعة فكل ما يحقق فائدة عملية ويقود إلى تحقيق أهداف الفرد صادقاً وصحيحاً.

٣. أنها تؤكد النمو التلقائي للفرد بحكم العوامل الوراثية الحتمية والبيولوجية وتنظر إلى أهمية التراكم الكمي للخبرات الفردية في تكوين الشخصية. وعلى هذا الأساس تتعامل مع التربية بالانتقاء الاجتماعي والتوزيع وفقاً لقدرات الأفراد الطبيعية، ولا سيما الذكاء. وعليه لا يمكن بناء الشخصية المتكاملة بحكم إغفالها للتراث الحضاري والعوامل الاجتماعية والعوامل الأخرى تؤدي أثراً في بناء شخصية الإنسان وهذا يناقض منطق العلم ، ويؤدي بالمتعلم إلى تشتت اتجاهاته.

٤. لا تتقيد التربية البرجماتية بمعايير روحية فليس في رأيها وجود سابق للقيم والمعايير الروحية ، ولكنها تنشأ في أثناء القيام بالتجارب الناجحة ، وتتولد في أثناء حل المشكلات المتنوعة. وترى أيضاً أن الخبرة الذاتية للفرد والنجاح الفردي هما الأساس للأخلاق ، وليس تراكم التراث الثقافي للإنسانية ، أو لمصلحة المجتمع وقيمته ، فهي بذلك تأكد التنافس ، وتنمي الفردية والنجاح الفردي والمنفعة والبقاء للأقوى.

٥. ولأن النظرية البرجماتية تركز على الجانب العملي لعملية التعليم فإن نشاط المتعلم وفاعليته في النشاط والمشروعات والوحدات التي خططها المتعلم وينفذها فهي بذلك تقدمه للمعرفة بدلاً من أن تقدم المعرفة له. وهذا سيؤدي إلى تحطيم التنظيم المنطقي للمادة العلمية ، فضلاً عن أنها لا تقدم للمتعلمين إلا المعلومات الجزئية والسطحية ذات الهدف النفعي مما يؤدي إلى ضعف المستوى العلمي للمتعلمين.

٦. يتمثل دور المدرّس البرجماتي في النصح والاستشارة وتنظيم ظروف الخبرة والإمكانات التي تساعد على تعلم الفرد. وهذا يعني إهمال الكثير من طاقات المدرّس وإمكاناته وإبداعاته لأنه عنصر فاعل في العملية التعليمية مما يكسب العملية التربوية قدرة على بناء المتعلم وتعليمه.

٧. إن هذه النظرية ما هي إلا تعبير عن واقع المجتمع الأمريكي وتطوره الاقتصادي والاجتماعي في تطوره العلمي وتقدمه الصناعي ، وهي محور القيم الحضارية والاجتماعية التي تؤكد الربح والنجاح ، ونمو الروح الفردية والنزعة العلمية والواقعية والنفعية معبرة عن ازدهار الرأسمالية وقوة البرجوازية.

رابعاً: الفلسفة التربوية الوجودية

نجد أن الفلسفة الوجودية تركز على النقاط التالية:

- التأكيد على أن الوجود يسبق الماهية أي أن الوجود الإنساني قد سبق المعرفة.
- تؤكد الوجودية على المظهر الروحي في الإنسان وهو الوعي أو الإدراك الشعوري وبالوعي تتحقق الذات وهي لا تهمل الجسم فالإنسان يجازف في الحياة من أجل خلق نفسه ومن أجل مسئولته الخاصة، وفي هذه الحالة لا بد من استعمال جسمه لكي يتمكن من هذه المواجهة، والجسم صلة الوصل بين الذات المفكرة والعالم الخارجي فالذات تفتح على العالم الخارجي من خلال الجسد وهو ما يسمى بالوجود في العالم.
- الإنسان في نظر الوجودية هو مجموع أفعاله وتصرفاته وهو مسؤول مسؤولية كاملة لأنه حر يستطيع أن يختار تصرفات أخرى ، والخير والشر في الطبيعة الإنسانية يقاس بمدى سلوك الإنسان وقدرته على مواجهة المواقف الحياتية ومدى نجاحه أو إخفاقه فيها، فالإنسان مواقف فبقدر نجاحه فيها يحقق ذاته أي بقدر ما يكون خيراً والعكس صحيح.
- إن الهدف التربوي في نظر الوجودية هو تحقيق بناء الشخصية الواعية الحرة المسؤولة الملتزمة التي تحقق ذاتها من خلال مواقف الحياة التي يمر بها الإنسان والتي يعيشها ويعانيها.
- المنهج الدراسي في نظر الوجودية هو الركيزة الأساسية التي عن طريقها يتحقق الهدف، وهذا المنهج يعالج المشكلات التي تتبناها هذه الفلسفة مثل العزلة والفردية والمعرفة وطبيعة المواد الدراسية وقضية القيم والمعرفة ، ومن الموضوعات التي يحتويها المنهج الدراسي المواد التي ترتبط بالعالم الخارجي

الذي هو مجال الحرية والممارسة والاختيار ففي طريق هذه المواد يستطيع المتعلم أن يعرف العالم الخارجي لكي يحقق ذاته.

- طريقة التدريس التي تعتمدها الوجودية هي طريقة الحوار ، الطريقة السقراطية التي تمكن المتعلم من تحقيق ذاته، ففي طريق الحوار يستثير المدرّس المتعلمين ويدفعهم إلى البحث ومراجعة المعارف السابقة والمفاهيم الشائعة لكي يجد المتعلم نفسه أمام المواقف.
- وظيفة المدرّس هي أن يثير ميل المتعلم وذكاءه ومشاعره ، أي أن يساعد المتعلم في مرحلته نحو تحقيق الذات ، والمدرّس بفضل قوة التزامه بالحرية والفردية يستطيع أن يؤكد حماسه لدى الطلبة تجاه المثل العليا لهذه الفلسفة.

الانتقادات التي وجهت إلى الفلسفة الوجودية:

١. إذا كانت الوجودية قد شغلت نفسها بقضية الموت وقضية التناقض الداخلي فإنها لن تحل القضيتين ولن تصل إلى علاج ناجح للمشكاتين وقد أثر هذا في التربية الوجودية تأثيراً بالغاً، إذ إنها ما زالت تتأرجح بين القبول والرفض من الفلاسفة والمفكرين الوجوديين. والإنسان في الوجودية لا تعريف له يعيش الضياع والقلق والألم.

٢. إن الوجودية اتجهت وجهة فردية بحتة وأهملت الجانب الاجتماعي فحصرت اهتمامها فقط بالإنسان وفي وجوده المفرد.

٣. إنها فلسفة تشاؤمية ولهذا فهي تعارض تقدم البشرية ومستقبل الإنسان لديها مظلم.

خامساً: الفلسفة التربوية الماركسية (النظرية التطبيقية البوليتكنيكية)

المبادئ الأساسية للفلسفة الماركسية تدور حول الأتي:

- المادة هي الأصل في وجود الإنسان فالإنسان مجرد مادة ليس فيه روح ولذلك فقد ألغت الماركسية التقسيم الثنائي للطبيعة الإنسانية واعتبرت أن الطبيعة الإنسانية مكونة من مادة فقط وهذه الطبيعة ما دامت مادة فهي متغيرة.
- العالم (الكون) حقيقة أساسية موجودة سواء أدركها الإنسان أم لا والعقل والطاقات الإنسانية الأخرى ما هي إلا وظائف لأشكال دقيقة ومعقدة للمادة والمادة ليست نتاجاً للعقل ، بل نتاجاً للمادة.
- أكدت أهمية الجماعة وكيفية نمو قيمة الفرد من خلالها ، لأن مصلحة الفرد تتمثل في مصلحة الجماعة وكل اهتمامها موجه إلى المجتمع وهي بهذا تركز على المجتمع بدرجة أكبر من تركيزها على الفرد إذ إن التربية السوفيتية لا تعمل على غرسها وتربيتها أو تأكيدها.
- تضمنت نظرية المنهج المبادئ العلمية الرئيسية لفرع الإنتاج ، واستعمال آلات العمل العامة واحترام العمل والسعي إليه لكي يلعب الفرد دوراً نشيطاً في الإنتاج والتقدم التكنولوجي ويقبل أي عمل يوكل إليه.
- ألغت الثنائية بين النظرية والتطبيق وجعلت العمل المنتج مصدراً أساسياً للمعرفة، فأصبحت المعرفة وظيفة لخدمة النتاج بذلك خالفت النظريات التي تركز على المعرفة كفاية في حد ذاتها.
- اهتمت بالعمل وبنوعية النشاط خارج المدرّسة بهدف إيجاد مخارج لميول المتعلمين الفردية وتنمية استعداداتهم ومواهبهم الشخصية ليظهروا قدراتهم الدقيقة ويشجعوا على الابتكار ويدربوا على البحث العلمي.

- عمقت النظرة الإلحادية وأهملت الأديان وحرمت ممارسة طقوسها بهدف خلق الإنسان الملحد وذلك انعكاساً لفلسفتها الماركسية التي تقول أن الدين أفيون الشعوب.
- التربية الماركسية تربية واسعة تشمل الجهاز الثقافي كله وتشمل جميع المؤسسات والهيئات التي تسهم في تربية الصغار وتزويدهم بالمعلومات.
- الهدف التربوي في نظر الماركسية واحد لجميع المراحل وهي تؤكد ضرورة أن يكون الهدف تفهم العلم وتطويره وتسعى الأهداف التربوية إلى تكوين المواطن الشيوعي الجديد القادر على العمل والمساهمة في الإنتاج ، وهي لا تميز بين الأهداف اليدوية والأهداف العقلية.
- المنهج يتوزع بين شكلين، الشكل الأول بصفة أساسية على التطبيق للعلم وعلى تسخير المعرفة وتوظيفها للإنتاج أما الشكل الثاني فهو منهج علمي يجمع بين المعرفة والتطبيق ويوظف أساساً لخدمة الإنتاج والتنمية والمناهج تؤكد التراث الثقافي الذي حققه الإنسان.
- طرائق التدريس متعددة منها طريقة التعلم بالعمل وطريقة نظم الأفكار لحل المشكلات.

الانتقادات التي وجهت لعدد من المفكرين والفلاسفة وإلى الفلسفة التربوية الماركسية:

لا تؤمن الماركسية بالذاتية أو بالفردية، فهي ترى أن الإنسان جزء من كل لا قيمة بمفرده ، وأنه لا يستمد قسمته من المجتمع الذي يعيش فيه، والذي يهو جزء منه والماركسية لا تعترف بالجوانب الروحية للإنسان، بل تؤكد الجانب المادي وترى أن المادة وقوتها أي حركتها هي أصل العالم، وأن المخلوقات كلها تكونت بسبب حركتها

ولذلك فهي تنكر الروح والعاطفة والمشاعر وكل ما له علاقة بعالم الروح وإن الإنسان يفنى حين الموت، فلا إيمان بوجود الخالق وبوجود دين وتعتقد أن الدين أفيون الشعوب.

المهام التي يدور حولها المنهج البوليتكنيكي بما يأتي:

١. تزويد المتعلمين بالفروع الأساسية للإنتاج الحديث من حيث المعرفة العلمية والتكنولوجية والتنظيم.
٢. تزويد المتعلمين بالمبادئ العلمية العامة للإنتاج الاجتماعي.
٣. تزويدهم بالمهارات المهنية والتكنولوجية.
٤. إشراكهم بالعمل المنتج.
٥. العمل على زيادة فاعلية الجيل الصاعد. وتمكنه من القدرة على المشاركة في الإنتاج.
٦. أما منهج التعليم العام على مستوى المراحل التعليمية كلها من المدارس الابتدائية وحتى التعليم العالي فإنه يركز بصفة خاصة على الرياضيات والعلوم الطبيعية والمنهج العام لا يغفل العلوم الإنسانية. فالمنهج العام يجمع بين المعرفة والتطبيق ويوظف أساساً لخدمة الإنتاج.

استعملت الماركسية طرائق كثيرة في تنظيم المنهج فهناك طريقة نظم الأفكار وهي تقسيم المعرفة على مواد دراسية محددة مثل اللغة والحساب يحفظها المتعلمين ويتقدم المتعلم معرفياً، وتصبح المواد أكثر تخصصاً وتربط المواد فيما بينها ، ويكون أثر المدرّسة الربط بين هذه المواد. وهناك طريقة العودة إلى الأشياء الواقعية المحسوسة بدلاً عن الأنظمة الفكرية لأن قسماً من الأطفال ليست لديهم القدرة على الاستجابة

للمعلومات المجددة. وهناك طريقة ثالثة هي طريقة المشكلات أي التركيز على مشكلات الأطفال وحاجاتهم.

سادساً: الفلسفة الوضعية المنطقية

هي واحدة من المدارس الفلسفية التي ظهرت في القرن العشرين أسسها موريس شليك عام ١٩٢٩ وضعت عدداً من العلماء والفلاسفة منهم رودلف كارتاب. وقد أطلق على جماعة فينا اسم الوضعية المنطقية وبسبب الحرب العالمية الثانية تشتت أعضاء جماعة فينا ، فهاجروا إلى أنحاء مختلفة من العالم وحملت هذه الفلسفة أسماء منها: التجريبية العلمية ، التجريبية المنطقية وحركة وحدة العلم والتجريبية الحديثة، والفلسفة التحليلية. ويجمع الوضعيون بمختلف نزعاتهم على نقاط أربع أساسية:

١. أن المهمة الفلسفية تحليل لما يقول العلماء لا تفكير تأملي ينتهي بالفيلسوف إلى نتائج يصف بها الكون وماضيه.
٢. حذف الميتافيزيقيا من مجال الكلام المشروع لأن تحليل عباراتها الرئيسية تحليلاً منطقياً قد بين إنها عبارات لا معنى لها ، أي إنها ليست بذات مدلول حتى يصح وصفها بالصواب والخطأ.
٣. اتفاقهم على نظرية هيوم في تحليل السببية تحليلاً يجعل العلاقة بين السبب والمسبب علاقة ارتباط في التجربة لا علاقة ضرورة عقلية.
٤. يتفق الوضعيون المنطقيون جميعاً على أن القضايا الرياضية ، وقضايا المنطق الصورية تحصيل حاصل ، لا تضيف للعلم الخارجي علماً جديداً فالقضية الرياضية ٢+٢=٤ ما هي إلا تكرار لحقيقة واحدة رمزين مختلفين.

وهدف الوضعية المنطقية هي القيام بوظيفتين التركيز والتدريب لتتمكن من فهم مت يقصده العلماء ، ثم توضيح ما تضمنته أقوالهم من حقائق مرجحة وبيانها.

ينظر الوضعيون المنطقيون إلى التربية على أنها فرع علمي يستعمل اللغة الإحصائية والإجراءات التجريبية في قبول أي نظرية أو ممارسة تربوية. ويعتقد شليك إن التربية عملية تعديل بدوافع الفرد، وخلق إنسان خير من إنسان شرير، وهي في الوقت نفسه عملية إكساب الفرد دوافع جديدة، تسعى إلى تنمية القيم المعرفية لدى المتعلم وذلك من خلال تحويل القيم الانفعالية إلى قيم معرفية، وإلى تحقيق سعادته في ضوء المجتمع.

سعت المنطقية الوضعية إلى برمجة المواد الدراسية على شكل التعليم الآلي ونظرت إليه على أنه نوع من التعليم الذاتي وبذلك فإنها تقف وراء هذا النوع من التعليم لأن بتقديراتها أنموذج من السلوك التعليمي الذي يمكن التثبت من صحته تجريبياً وعلى هذا الأساس رأت المواد الدراسية التي يمكن برمجتها مواد مقبولة في المنهج الدراسي أما المواد التي لا يمكن برمجتها فهي مواد مرفوضة.

ويرى الوضعيون المنطقيون أن من الضروري أن تكون طرائق التدريس تطبيق أوسع للطرائق العلمية في معالجة المشكلات التربوية معالجة علمية ، وأن تسعى طريقة المدرّس في التدريس إلى وضع تعريفات لكل المصطلحات الأساسية وأن يحدد طريقة في التدريس في ضوء سلوك محدد وأن تكون حجرة الدراسة معملاً ، وأن يجد سلسلة الحركات الذي يتكون منها التدريس، ويعين سلسلة الخطوات الضرورية لإحراز النجاح.

المبادئ الأساسية لهذه الفلسفة:

- رفضت الوضعية المنطقية جميع الأسئلة الفلسفية المتعلقة بالميتافيزيقيا أو المعرفة أو الأخرق، لان اهتمامها بالتحليل المنطقي فقط.
- كل شيء لا يخضع للتجربة، والتحليل غير معترف به عند الوضعية المنطقية بما فيه الإنسان لأنها قضايا خالية من المعنى.

- أكدت الفلسفة أن وظيفة الفلسفة وعملها هو تحليل المعرفة وخاصة المتعلقة بالعلم وأكدت أن المنهج المتبع هو تحليل لغة العلم.
- أكدت الوضعية المنطقية الاتجاه العلمي ووحدة العلم.
- التربية فرع علمي يستعمل اللغة الإحصائية والإجراءات التجريبية في قبول أي نظرية أو ممارسة تربوية.
- تهدف إلى برمجة قسم من المواد الدراسية والأهداف تقع ضمن المادة الدراسية وتهدف إلى إكساب الفرد دوافع جديدة وصولاً إلى النمو العقلي والاجتماعي للفرد.
- المواد التي يمكن برمجتها مواد مقبولة في المنهج الدراسي، واستعملت الوضعية المنطقية مناهج التحليل في المجال التربوي.
- المتعلم مجموعة دوافع، وأن هذه الدوافع محور سلوكه.
- عمل المدرّس في الوضعية المنطقية إثارة دوافع طلابه وإشباعها وتقديم المعلومات بأسلوب منطقي.

الانتقادات التي توجهت للفسلفة الوضعية المنطقية

أما أهم الانتقادات الموجهة لهذه الفلسفة فتعزى إلى تناولها للغة يبدو متزمتاً ونظرياً بغير وعي، وتبين أن افتراضاتها قد أسرفت بالبساطة أكثر مما يجوز لها.

ومنهجها شديد التفصيل لكي تتناولها في نجاح اللغات في مجراها الذي ينقصه الإحكام الصوري، فإذا ما حصرنا أنفسنا في تحليل اللغات النموذجية المصطنعة وحدها أدى ذلك إلى تطبيق النتائج، وقد وجد فلاسفة التربية صعوبة كبرى في استعماله لحل مشكلات المدرّسين.

سابعاً: النظرية الموسوعية للمنهج

إن الجذور التاريخية لهذه النظرية تمتد إلى فكرة الحكمة الشاملة التي تتناولها دراسة الإله، والطبيعة والفن وقد عرفت هذه النظرية منذ عصر التنوير ويرى أصحابها أن كل إنسان يجب أن يتعلم تعليماً شاملاً ويشكل تشكيلا صحيحاً ويبنى بناء سليماً في الأمور جميعها التي تحقق كمال الطبيعة البشرية وتذهب النظرية إلى أن لإنسان بمقدوره السيطرة والتحكم في الطبيعة وقدرته على السيطرة والتحكم في ذاته، ولا سيما العقل الذي يعمل بطريقة صحيحة. وأن سعادة الإنسان تكمن في تطوير ذهنه لمعرفة الحقيقة بل لاكتشافها.

إن من مسلمات هذه الفلسفة هي أن كل إنسان يجب أن يتعلم تعلماً كاملا مثلما يجب أن يبنى بناء سليما حتى تكتمل طبيعته.

ومهمة التربية عند الموسوعيين الوصول إلى المعرفة الحقيقية إذ إن التربية تتضمن التعليم وهو بدوره يتضمن المعرفة بوصفها الحقيقة، والتعليم عند كومنيوس هو الخالق الحقيقي للإنسان، فالإنسان يصبح إنساناً بجهود الإنسانية عندما يكون التعليم عملا جادا أكثر من كونه نقلا للمعلومات وتدريجا على المهارات.

يعد الهدف الأخلاقي من الأهداف الرئيسية لهذه النظرية إذ تؤكد ضرورة انتقاء الخبرات التعليمية التي توجه إلى النضج العقلي والتحكم في النفس واحترام الآخرين واحترام العلاقات الاجتماعية. ويوطد المنهج المضمون الإنساني، وتحسين العلاقات بين المدرّسة والمجتمع، ويهدف المنهج الموسوعي إلى اكتساب المعرفة من أجل المعرفة في حد ذاتها، ومن أجل الانتقاع بها وإلى ضرورة إعداد المتعلمين مهنياً فنيا.

وأكد منهج هذه النظرية أن كل معارضة للعلم الحقيقي مفيدة ويجب أن تكون متضمنة في المنهج ومنها اللغات الأجنبية، والعلوم الطبيعية والمواد التطبيقية وفضلت على اللغات الكلاسيكية والدراسات الأوربية.

أما تنظيم المحتوى فيجب أن يقوم بتحديد مضمونه مجموعة من الخبراء الذين يعطون قيمة كبيرة للعقل والترتيب المنطقي للمواد الدراسية.

مظاهر الضعف في هذه النظرية:

١. عدها المتعلم بمثابة مخزن كبير ينبغي أن يملىء بالحقائق والأفكار ، وكلما زاد الحشو استفاد المتعلم قدراً أكبر عن المعرفة وهذا المنحى يبعد كثيراً عن الاتجاهات المعاصرة من فهم دور المخ خصوصاً النصفين الكرويين وبالتحديد القشرة المخية التي تقوم بتعميل ما سبق أن أدرك وعادة ما يفتقر عمل القشرة المخية هذا التعميل إذا ما كانت المرحلة المدخلة في صورة خطية (مرسل ومستقبل) فلا يحدث ما يسمى بالتغذية الراجعة إذ أن التغذية المرتجعة تؤدي إلى تعميل المدخلات ومن ثم المخرجات منها الكثير من الإبداع.

٢. عملية التقويم الختامية: لا تحسن الأداء التعليمي لأن الهدف منها وضع المتعلم في نهاية العام في وضع رتبي بالنسبة لغيره بينما يقوم التقويم المعاصر على مفهوم التقويم التكويني الذي يعني أساسا بتعديل مسار عملية التعليم وبحث مدى نمو المتعلم بالنسبة لنفسه وبمعدل هذا النمو ومن ثم يصبح التقويم هنا موازيا لمفهوم التربومتري الذي يهدف إلى قياس مدى نمو المتعلم بالنسبة لنفسه.

٣. وبالنسبة لهدف المنهج ويطلق على هذا النوع من القياس أو التقويم الاختبار محكي المرجع أما التقويم الختامي ذو مرة واحدة في نهاية العام فهو يقوم بالأداء ولا يعدل مسار العملية التعليمية ، وكل ما يهتم به مقارنة المتعلم بغيره من

المتعلمين ومن ثم يصبح التقويم هنا موازياً لمفهوم القياس النفسي ويطلق على هذا النوع من القياس أو التقويم أو الاختبار المعياري المرجع أي أن معيار الحكم هنا هو المجموعة التي ينتمي إليها المتعلمين في المدرّسة.

ثامناً: النظرية الأساسية (الجوهرية) للتربية

ظهرت هذه النظرية في أواخر العقد الثالث من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أكدت أن هناك أساسيات معينة في خبرة الجنس البشري يجب الحفاظ عليها ، وعدم إهمالها في التربية وتأكيدها المعارف والحقائق والمهارات والقيم الأساسية في الثقافة والحياة، لذا سمي أصحاب هذه النظرية الأساسين.

أما موقف هذه النظرية من العملية التربوية والقضايا التربوية مثل أهداف التربية ومفهوم المنهج الدراسي وطبيعته، وعملية التدريس وطرائقه، وأثر المدارس فيها، ووظيفة المدرّسة في المجتمع، فيتجلى في نظرة هذه الفلسفة إلى أهداف التربية على أنها تسعى إلى تحقيق أغراض اجتماعية وفردية في آن واحد. فعليها أن تخدم الفرد والمجتمع معاً، وأن تسعى على الدوام إلى تحقيق التوافق والانسجام بينهما، وتنظر كذلك إلى المدرّس على أنه مركز للعمليات التربوية فهو ممثل المجتمع ووكيله في عملية نقل المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم إلى الأجيال الناشئة. فالمدرّس وسيط بين الأطفال والبالغين.

إن مهمة المدرّس هو تيسير عملية الجمع والاتقاد والتفاعل بين المتعلم وتراث مجتمعه وأمته أو نقل الجزء الأساسي من هذا التراث المتراكم عبر العصور والأجيال إلى المتعلم ليتشبع بهذه القيم.

أما نظرتها إلى المنهج الدراسي فتتلخص في أنه سلسلة منظمة محددة مقدما من المواد والمقررات الدراسية ذات القيمة في التدريب العقلي، وتنمية المهارات والاتجاهات العقلية والخلقية، وفي نقل قيم المجتمع، والإعداد للمواطنة الصالحة.

أسس الفلسفة الجوهرية ونظريتها التربوية:

- أول أهداف المنهج، تنمية العقل وتدريبه على التذكير والفهم والاستنتاج والتأمل وإتاحة الفرصة للمتعلمين للتفكير والتأمل في ميادين توصلهم إلى معرفة جواهر الأشياء وأساسياتها.
- ويهدف أيضاً إلى مراعاة حاجات المجتمع الفنية والمهنية على أساس من الدراسة النظرية البحتة فقط، وكذلك تطبيع الفرد اجتماعياً على فلسفتها وان يشمل هذا التطبيع على قيم وحقائق يشترك الناس فيها جميعا.
- ويشتمل المنهج الجوهري على المعرفة والمعلومات التي تساعد المتعلم على معرفة تراثه الاجتماعي وتحقيق تكيفه مع العالم الذي يعيش فيه وتعده للمستقبل وتحتل دراسة الدين والأخلاق مكانة مهمة في صلب المنهج الدراسي وكذلك علم النفس والمنطق والأدب والموسيقى والفنون للمهارات الحسابية.
- وتعتقد الجوهرية بأن مضمون المنهج ثابت لا يتغير ، لذا ينبغي وضع المنهج قبل الدراسة.
- تؤكد نظرية المنهج الجوهرية استعمال طرائق تدريس وأساليب ووسائل مختلفة واستعمال مهارات الاتصال الشفوية والكتابة وتؤكد الحفظ والاستظهار والفهم والملاحظة عن طريق المحاضرة والمناقشة.

تاسعاً: فلسفة التربية الإسلامية

إن مصدري الفلسفة الإسلامية هما القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وهما الإلهام الأعظم للحضارة الإسلامية الرائعة. لقد كان التكامل في نظرية المعرفة الواردة في الآيات القرآنية ذات أثر كبير وواضح في حركة الفلسفة ونتاج العلماء من السلف الصالح. فقد أنتجت هذه المعرفة في العلوم المتنوعة منها العلوم العقلية نحو الرياضيات والفيزياء والكيمياء والمنطق فضلاً عن علم الدين والعقيدة والتفسير والفقه والحديث.

يقدم القرآن الكريم آيات كثيرة يمكن أن نستنتج منها فلسفة تربوية. فالإيمان بالله هو أساس كل ما عداه. ولذلك نجده مذكوراً في القرآن الكريم في آيات تزيد على (٧٦٣) آية والكلمة الجامعة للعقيدة هي لا إله إلا لله محمد رسول الله وبها يتحقق شرط الإسلام ، وهي تثبيت الألوهية والتوحيد المطلق لله.

التربية الإسلامية:

تمتلك التربية الإسلامية منهجاً كاملا للحياة والنظام التعليمي ومكوناته لأنها:

- تضم مناحي الإنسان جميعاً، ولا تؤثر ناحية على ناحية أخرى ،أو جانب على جانب مما يدخل تحت مفهوم الإنسان.
- تتناول الحياة الدنيا والحياة الآخرة على قدم المساواة، ولا تهتم بواحدة منها على حساب الأخرى.
- تعنى بالإنسان في كل مرافق حياته، وتنمي لديه العلاقات التي تربطه بالآخرين، ولا تقتصر على علاقة واحدة أو جانب واحد فقط بل تهتم بالعلاقات كلها وتؤكدها وهذا يحقق التكامل والتوازن في الشخصية.
- مستمرة تبدأ منذ أن يتكون الإنسان في بطن أمه إلى أن تنتهي حياته على الأرض. ثم تشمل ألوانا من التربية المقصودة وغير المقصودة و وتعليما ذاتياً،

وتشارك في بناء شخصية الإنسان فمؤسسات المجتمع جميعا تقوم على التربية، وبوظيفة التربية وكل أفراد المجتمع يؤدون الأثر نفسه، منهم إما مدرّسون أو متعلمون فالحياة كلها تربي الإنسان، وليس المدرّس وحده هو المربي، ولا في المدرّسة وحدها يتربى الإنسان.

- إن منهج التربية الإسلامية حين طبق بتكامله وشموله واتزانه خرج للحياة أناسا هم الأحياء الذين لم يكونوا زهاد قط، بل كان لهم نصيب من الدنيا تماما كما كان لهم نصيب من الآخرة.

أهداف التربية الإسلامية:

أهداف عامة:

وظيفة الإنسان في الأرض هي عبادة الله إذ جاء في قوله تعالى: "وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون" وان معنى العبادة هي غاية الوجود الإنساني أو التي هي وظيفة الإنسان الأولى، أوسع وأشمل من مجرد الشعائر، وأن وظيفته الخاصة داخله في مدلول العبادة قطعاً وأن حقيقة العبادة تتمثل في أمرين رئيسين:

الأول: هو استقرار معنى العبودية لله في النفس ، أي استقرار الشعور على أن هناك عبداً يعبد ورباً يعبد.

الثاني: هو التوجه إلى الله بكل حركة في الضمير ،وكل حركة عن كل شعور ومن كل معنى غير معنى التعبد لله.

أهداف خاصة:

١. تكوين الإنسان العابد الصالح، وذلك من خلال إعداد الشخصية المتكاملة الموحدة لله ، والمؤمنة به وبملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر، والقضاء خيره

وشره مع التمسك بأركان الإسلام والسلوك وفقاً لها في السر والعلن مع الفرد والجماعة.

٢. تربية الإنسان العابد بأبعاده الجسمية والروحية والخلقية والنفسية المختلفة، لأن الطبيعة الإنسانية في نظر القرآن الكريم تشمل هذه الأبعاد جميعاً فالتربية القرآنية تقوم على أساس الواقع المادي والروحي للإنسان دون الاقتصار على جانب واحد فقط.

المدرّس والمتعلم في الفلسفة الإسلامية:

لقد عني فلاسفة الإسلام بالكتابة عن العالم والمتعلم، أو المدرّس والمتعلم، وما لهما من حقوق، وما عليهما من واجبات، وكتبوا كثيراً عن الصفات التي يجب أن يتحلى بها كل منهما. فقد كتب النمري والقرطبي في كتابهما (جامع العلم وفضله) عن آداب العالم والمتعلم. وكذلك كتب الغزالي في كتابيه (فاتحة العلوم، وإحياء علوم الدين) وقد حظي المدرّس بالتقديس والتبجيل، وجعله في منزلة تلي منزلة الأنبياء وهنالك أربعة أنواع من شخصية المدرّس فهو (إما حال طلب واكتساب أو حال تحصيل يغني عن السؤال أو حال استبصار وهو التفكير في المحصل والتمتع به وحال تبصير وهو أشرف الأحوال).

ويضع الغزالي للمدرّس آداباً وشروطاً مع عظم المسؤولية ، ويذكر الآداب والواجبات التي هي عبارة عن وظائف ما يأتي:

١. الشفقة على المتعلمين.

٢. أن يكون تعليمهم دون مقابل.

٣. أن لا يدخر في تصح المتعلم شيئاً.

٤. زجر المتعلم عن سوء الخلق بطريقة التعريض ما أمكن.

٥. أن لا يفرض على المتعلم اتجاه المدرّس وميله.
٦. أن يتعامل مع المتعلم على قدر فهمه.
٧. التعلم مع المتعلم بجلاء ووضوح.
٨. أن يكون المدرّس عاملاً بعلمه.

أما المتعلم فقد اهتم الغزالي به اهتماماً خاصاً وقد وضع مواصفات هذا لمتعلم بالأمور التالية:

١. تقديم مهارة النفس على رذائل الأخلاق ومذموم الصفات.
٢. التقليل ما أمكن من الاشتغال بالدنيا.
٣. أن لا يتكبر على المدرّس ولا يتأخر على العلم.
٤. على المبتدئ ألا يخوض أو يصغي إلى اختلاف الناس.
٥. ألا يدع المتعلم العلم فناً من العلوم المحمودة ولا نوعاً من أنواعها إلا وينظر فيه.
٦. ألا يخوض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبله.
٧. أن يعرف السبب الذي به يدرك أشرف العلوم.
٨. أن يكون قصد المتعلم في الحال تحلية باطنه وتجميله بالفضيلة.
٩. أن يعلم نسبة العلوم إلى المقصد.

طرائق التدريس:

استعمل المسلمون أساليب عديدة منها:

١. القدوة الحسنة.
٢. الموعظة والنصح.
٣. التربية بالملاحقة.

٤. الثواب والعقاب.

٥. المحاورة والمناقشة.

٦. التدريس بالعادة والممارسة العملية.

أسس المنهاج

يتحدد ميدان المنهاج بثلاث اتجاهات رئيسية تمثل الأسس التي يقوم عليها بناء المنهج وهذه الاتجاهات هي:

الأول: ويرى أن المتعلم أو المتعلم هو محور بناء المنهج ، وهذا الاتجاه يجعل من المتعلم وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساساً لاختيار محتوى المنهج وتنظيمه ، وهذا الاتجاه يمثل الأساس النفسي للمنهج.

الثاني: ويرى أن المعرفة هي محور بناء المنهج ، وبهذا الاتجاه يجعل من المعرفة الغاية التي لا يماثلها شيء في الأهمية حيث توجه كافة الجهود والإمكانات لصب المعلومات في عقول المتعلمين بصورة تقليدية. وهذا يعني عدم إعطاء أي اعتبار لإمكانيات المتعلم أو ميوله أو خبراته السابقة، مما يجعل مهمة المدرّس تقتصر على نقل المعرفة من الكتب إلى عقول المتعلمين، وهذا الاتجاه يمثل الأساس المعرفي للمنهج.

الثالث: ويرى أن المجتمع هو محور بناء المنهج وهذا الاتجاه يركز على ما يريده المجتمع بكل حاجاته وفلسفته وثقافته، وهو يمثل الأساس الفلسفي والاجتماعي للمنهج.

وبالنظر إلى هذه الاتجاهات الثلاثة وما تمثله من أسس للمنهج يلاحظ ما يلي:

١. إن أسس المنهج غير منفصلة وإنما هي متكاملة ومتفاعلة مع بعضها تفاعلاً عضوياً.

٢. إن أسس المنهج ليست ثابتة وإنما هي متغيرة في ضوء الأفكار الجديدة الناتجة عن البحث سواء ما يتعلق منه بالمتعلم وقدراته وعملياته المعرفية أو بطبيعة المعرفة وأسلوب تنظيمها أو بطبيعة المجتمع ومستجداته.

٣. إن أسس المنهج واحدة ولكنها مختلفة في طبيعتها من مجتمع إلى آخر نتيجة لتباين المجتمعات واختلاف تركيبها وفلسفتها وحاجاتها ونظرتها إلى المتعلم والدور المطلوب منه ونظرتها إلى المعرفة وتنظيمها ، ومما يؤكد ذلك اختلاف المناهج الدراسية في بلدان العالم.

ومما سبق نستطيع القول أن أسس المنهج هي: أسس فلسفية، اجتماعية، نفسية، معرفية.

أولاً: الأسس الفلسفية للمنهج

الفلسفة التربوية تنبثق عن فلسفة المجتمع ،وتعمل المدرّسة على خدمة المجتمع عن طريق صياغة مناهجها وطرائق تدريسها في ضوء فلسفة التربية وفلسفة المجتمع معاً.

تهدف فلسفة المجتمع إلى تحقيق فهم أفضل لفكرة الحياة وتكوين المثل الشاملة حولها، وحتى يستطيع المجتمع المحافظة على فلسفتها ونشرها فلا بد له من الاعتماد على فلسفة تربوية خاصة به تكون بمثابة الوسيلة لتحقيق الأفكار والمثل والقيم والمعتقدات التي يؤمن بها ويحرص على تطبيقها في الحياة.ومن هنا نستطيع معرفة العلاقة الوثيقة بين التربية والفلسفة فكل فيلسوف لا بد له من تربية حتى تنشر أفكاره ومعتقداته فلقد قيل بأن الفلسفة والتربية وجهين لعملة واحدة،وأن رجال التربية هم فلاسفة مثل أفلاطون وابن الرشد والغزالي والفارابي وأرسطو وغيرهم.

تعريف فلسفة التربية: هي التطبيق للنظريات والأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في ميدان التربية وتنظيمها في منهج خاص من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها.

الفلسفات التربوية:

لقد ظهرت في ميدان التربية عدة مدارس فلسفية كان أساسها الخبرة التعليمية الناتجة عن التفاعل بين المتعلم والبيئة التي يستطيع أن يستجيب إليها ولكل مدرّسة فلسفية رأيها في بناء المنهج الدراسي وسنتطرق إلى الفلسفة الأساسية أو التقليدية،والفلسفة التقدمية.

- الفلسفة الأساسية أو التقليدية أو الجوهرية:

أي مجتمع يملك في مراحل تطوره تراثاً من المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم نتيجة لتراكم المعرفة عبر القرون وترى هذه الفلسفة أن التربية هي عملية حفظ ونقل التراث الاجتماعي ،وأن الوظيفة الأساسية للمدرّسة باعتبارها وكيلة عن المجتمع في تربية الأبناء هي نقل التراث الثقافي إليهم من الآباء ووضعه في قالب تربوي مبسط. وتؤكد هذه الفلسفة على أهمية حصول الأطفال على أساسيات المعرفة لاعتقادها أن حصولهم عليها أكثر أهمية لهم من إرضاء دوافعهم أو إخصاب خبراتهم.

- الفلسفة التقدمية:

تتضمن هذه الفلسفة مدارس تربوية متعددة، بعضها يرى أن كل شؤون التربية تدور حول الطفل، وأن واجب المدرّسة هو إطلاق وتنمية مواهبه وقدراته،وبعضها يرى أن وظيفة التربية تدور حول مشكلات المجتمع،وتحسين مستوى المعيشة فيه وبعضها يوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع.

أثر الفلسفة التقدمية:

لقد أثرت الفلسفة التقدمية على المناهج التقليدية معلى الفلاسفة التقليديين لدرجة أن بعض أنصار الفلسفة التقليدية نادى بوجوب الجمع بين المحافظة على التراث الاجتماعي وبين السير وفق مقتضيات التغيير الاجتماعي وحاجات المتعلمين، كما أدت هذه الفلسفة على تقليص عدد المدارس التي يقتصر نشاطها على تلقين المعلومات وإلى ظهور نوعين من المدارس هما:

١. المدارس التقليدية المعدلة: ومناهج هذه المدارس عبارة عن مواد دراسية مفصلة وتعطي المدرّسين حرية في اختيار طرائق التدريس والسماح للمتعلمين بنشاط محدود.

٢. المدارس الثنائية: ومناهج هذه المدارس مواد مقررة من المواد الأساسية بالإضافة إلى نشاطات إضافية للمنهج تمارس في غير أوقات الدراسة بحيث يخصص نصف الوقت المدرّسي للنشاطات ويخصص النصف الآخر لدراسة المواد الدراسة التقليدية.

النقد الذي وجه للفلسفة التقدمية:

ومن بين المنتقدين وليم باجلي حيث قال في نقده ما يلي:

- أن الطفل الذي تعلم وفق طرق الفلسفة الحديثة لا يستطيع أن يجاري طفلاً آخر تعلم بالطرق التقليدية في المواد الدراسية المختلفة.
- الطرق التعليمية الحديثة كانت لينة إلى درجة أدت إلى انتشار الجرائم الخطيرة بين الشباب.

- لقد أدى الاهتمام بميول وحاجات المتعلمين ومنحهم الكثير من الحريات غير المحدودة والاعتماد الكبير على خبراتهم إلى تكوين اتجاهات خطيرة أضعفت المستويات الثقافية والأخلاقية العامة في المجتمع.

التوفيق بين الفلسفتين الأساسية، التقدمية:

لقد قال بعض المربين أمثال ديوي بإمكانية التوفيق بينهما، أي بين إشباع حاجات وميول الأطفال والشباب، وخدمة حاجات البيئة والمجتمع بوجه عام وبين استمرار الاهتمام والعناية بالتراث البشري.

ثانياً: الأسس الاجتماعية للمنهج

مفهوم الأسس الاجتماعية:

هي القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها والأهداف التي يحرص على تحقيقها. وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهج وتنظيمه وإستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار متسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها

وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات، وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهج وتنظيمه واستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار متسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها.

فدور المنهج هو أن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية يحولها إلى سلوك يمارسه المتعلمين بما يتفق مع متطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها المختلفة، ولما كانت المدرّسة بطبيعة نشأتها مؤسسة اجتماعية أقامها المجتمع من أجل استمراره وإعداد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم فيه، فمن الطبيعي تتأثر بالمجتمع والظروف المحيطة به. ومعنى ذلك أن القوى الاجتماعية التي يعكسها منهج ما في مدرّسة ما إنما هي تعبير عن المجتمع في مرحلة ما، ولذلك تختلف المناهج من حيث الشكل والمنطق من مجتمع لآخر تبعاً لتباين تلك القوى.

ولتحديد العلاقة بين المنهج والظروف الاجتماعية للمجتمع فلا بد من توضيح ما يلي:

- علاقة المنهج بالوظيفة الاجتماعية لمدرّسة.
- علاقة المنهج بواقع المجتمع (مبادؤه وقيمه ومشكلاته).
- علاقة المنهج بالواقع الثقافي للمجتمع.

١. المنهج والوظيفة الاجتماعية للمدرّس.

كانت تربية الأبناء قبل إنشاء المدارس بيد الآباء ورجال الدين وكان الأطفال يتعلمون عن طريق تقليد الكبار ونتيجة لتضخم التراث البشري وصعوبة تقليد الصغار للكبار نشأت الحاجة للمدارس.

فالمدرّسة مؤسسة اجتماعية تعمل على تحقيق أهداف المجتمع والمحافظة عليها من خلال مسئوليتها بتربية المتعلمين وإعدادهم بالمعلومات والاتجاهات والقيم اللازمة لهم في الحياة.

ولقد تميز القرن العشرين بازدياد إشراف الدول على التعليم لدرجة أن معظم الدساتير الحديثة تتضمن مواداً تتعلق بالتعليم من حيث تخطيطه وتنظيمه وتمويله، كما توسعت الدول في فتح المدارس من أجل المحافظة على التراث الثقافي للمجتمع وإعداد المواطنين بما يتفق وخصائص المجتمع وأهدافه، وهو مما يجب أن يقوم به المنهج ويعمل على تحقيقه.

فالمدرّسة لا تعمل في فراغ وإنما لها علاقة بكل مؤسسات المجتمع من الأسرة، المؤسسات الدينية، وسائل الإعلام، مؤسسات أخرى مثل السينما والمسرح والأندية والجمعيات والمعارض والمكتبات والمتاحف.

٢. علاقة المنهج بواقع المجتمع:

إن الوظيفة الأولى للمدرّسة هي إعداد الناشئة للمحافظة على القيم والمبادئ الأساسية السائدة في المجتمع فمن واجب القائمين على تخطيط المنهج تحليل هذه القيم والمبادئ للتمكن من وضع منهاج تربوي يساير الأوضاع الاجتماعية ويلبي احتياجاتها. وانطلاقاً من أهمية التعليم كقوة فاعلة في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها كل مجتمع فقد أصبح وظيفة عامة تشرف عليها الدولة، وهذا ما دفع معظم الدول الحديثة إلى جعل التعليم مجانياً وإلزامياً لفترة من الوقت المنهج يقوم على أساسين هما:

- فهم الأهداف الاجتماعية فهماً عميقاً والعمل على تلبيتها.
- قيام المدارس بدور إيجابي في مساعدة المتعلمين على تحليل وفهم تلك الأهداف وتنفيذها

٣. المنهج والواقع الثقافي للمجتمع:

من أول واجبات المدرّسة تزويد المتعلمين بالقدر المناسب من ثقافة مجتمعهم الذي يعيشون فيه، ولا بد لمعرفة العلاقة بين المنهج المدرّسي وثقافة المجتمع من توضيح مفهوم الثقافة وما أصابه من تطور.

فالثقافة – أو التراث الثقافي– هي طريقة الحياة الكلية للمجتمع بجوانبها الفكرية والمادية وتشمل الثقافة اللغة وأسلوب تناول الطعام وارتداء الملابس والعادات والتقاليد والمعارف العلمية والنظم العائلية والاقتصادية والسياسية، ومما يعتنقه الناس من قيم دينية وخلقية وآراء سياسية وغيرها من أساليب الحياة.

وقد نتج عن هذا التطور في مفهوم الثقافة تغير في مفهوم المنهج فبعد أن كانت المناهج تتناول الجانب الفكري المعرفي من حياة المجتمع أصبحت تتناول أوجه الحياة التي تؤثر في الفرد والمجتمع.

عناصر الثقافة: لقد قسمت إلى ثلاث أقسام:

١. العموميات: ذلك الجزء من الثقافة التي يشترك فيها معظم أبناء المجتمع وتشمل اللغة والملبس والمأكل وأساليب التحية والمعتقدات والقيم.

٢. الخصوصيات: هي الأنماط السلوكية والعادات والتقاليد المتعلقة بجماعة معينة وتقسم الخصوصيات إلى نوعين:

أ. الخصوصيات المهنية. ب. الخصوصيات الطبقية.

٣.البديلات والبدائل: هي الأنماط الثقافية التي لا تنتمي للعموميات أو الخصوصيات ولا يشترك فيها إلا عدد قليل نسبياً من أفراد المجتمع، وهي لا تقتصر على جماعة معينة أو طبقة خاصة.

خصائص الثقافة هي:

- إنسانية أي خاصة بالإنسان فالإنسان هو المخلوق الوحيد القادر على بناء ثقافة خاصة به.
- مكتسبة: أي الثقافة سلوك يتعلمه الأفراد وينقلونه من جيل إلى جيل،فالإنسان لا يبدأ ثقافته من العدم، وإنما يبنيها من النقطة التي انتهت إليها الأجيال السابقة.
- قابلة للانتقال: الإنسان وحده هو القادر على نقل ما تعلمه إلى الأجيال المعاصرة واللاحقة سواء في مجتمعه أو في غيره من المجتمعات.
- اجتماعية: تمتاز الثقافة بأنها عادات اجتماعية مشتركة بين أفراد جماعة معينة أو مجتمع معين وهي بذلك تضمن نوعاً من التوافق والوحدة بين الأفراد.
- مشبعة لحاجات الإنسان: فالثقافة تشبع حاجات الفرد البيولوجية والنفسية وقصور الثقافة عن إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى انحلالها والقضاء عليها ومن واجب المنهج أن يلبي هذه الحاجات ويعمل على إشباعها.
- متطورة ومتغيرة: تمتاز الثقافة بأنها في نمو مستمر وتغير دائم،سواء في عمومياتها أو خصوصياتها نتيجة للبدائل التي تدخلها ولا سيما إذا أثبتت هذه البدائل قدرتها على إشباع حاجات الأفراد.
- متكاملة: وتعني وجود قدر من التكامل والانسجام بين عناصر الثقافة المختلفة بحيث إذا انعدم هذا التكامل سبب اضطراباً للفرد وفقد المجتمع تماسكه ومن واجب المنهج أن يكون متكاملاً في محتواه وعناصره حتى يحقق تكامل الثقافة.
- فوظيفة المدرّسة يجب أن تشمل التعريف بالتراث الثقافي للمجتمع وبالخبرات التربوية التي تدور حول المشكلات التي تواجه المتعلمين في حياتهم.

ثالثاً: الأسس النفسية للمنهج

هي المبادئ النفسية التي توصل إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته وحول طبيعة التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه.

ومن المعروف أن محور العملية التربوية هو المتعلم الذي تهدف إلى تنميته وتربيته عن طريق تغيير وتعديل سلوكه، ووظيفة المنهج هي إحداث هذا التغيير في السلوك يقول علماء النفس التربوي: أن السلوك هو محصلة عاملين هما الوراثة والبيئة، ومن تفاعل الوراثة وما ينتج عنها من نمو مع البيئة ومع ما ينتح عنها من تعلم يحدث السلوك الذي نرغب فيه في المتعلم المتعلم.لذلك لا بد من مراعاة أسس النمو ومراحله عند موضع المنهاج.

تفصيل علاقة المنهج بكل من:

أولاً: طبيعة المتعلم المتعلم.

ثانياً: طبيعة عميلة التعلم.

أولاً – علاقة المنهج بطبيعة المتعلم:

معرفة طبيعة الإنسان المتعلم أمر أساسي في وضع المنهج وتنفيذه لأن المتعلم هو محور العملية التعليمية ،وإن تقديم أي خبرات تعليمية له دون معرفة مسبقة بخصائصه وحاجاته وميوله ومشكلاته تؤدي إلى الفشل في بلوغ الأهداف التي يرمي إليها المنهج.

ومن أهم النظريات التي تحدثت عن الطبيعة الإنسانية ما يلي:

١.النظرية الثنائية للطبيعة الإنسانية: وتعود هذه النظرية إلى المفكرين اليونانيين الذين قالوا أن الطبيعة الإنسانية تنقسم إلى جسم وعقل، وترى أن المعرفة النظرية التي

يحصل عليها العقل عن طريق التأمل والتذكر أسمى من المعرفة التي تتم عن طريق تفاعل الإنسان مع البيئة التي يعيش فيها. وقد ترتب على هذه النظرية اهتمام المدرّسة بالنواحي النظرية العقلية دون اهتمامها بالنواحي الجسمية وما تتطلبه من نشاط وعمل.غير أن التربية الحديثة أثبتت خطأ هذه النظرية واعتبرت الإنسان وحدة متكاملة مما يعني عدم جواز الفصل بين نموه العقلي والاجتماعي والعاطفي.

٢.نظرية الاختزان العقلي: الإنسان يولد وعقله صفحة بيضاء كمخزن أو وعاء وأن واجب المدرّسة يتمثل في ملئه بالتراث والخبرات الإنسانية المتنوعة وهذه النظرية ترى أن المتعلم ليس إلا نجرد مستقبل للمادة الدراسية التي يقدمها المدرّس باعتباره مسؤولاً عن ملء عقل المتعلم بالتراث الثقافي سواء أكان مفيداً للمتعلم أو غير مفيد.

ولكن علم النفس أثبت خطأ هذه النظرية، وأكد أن الإنسان يولد ولديه استعدادات تنمو عن طريق تفاعله مع البيئة، وأنه لا يتعلم إلا إذا كان عاملاً فعالاً وليس مجرد مستقبل لما يقدم له من معرفة، كما أنه لا يتعلم إلا ما يعتقد انه مفيد لحياته.

٣.نظرية التدريب العقلي: سيطرت هذه النظرية على الفكر التربوي عدة قرون وترى أن عقل الإنسان يتألف من مجموعة من الملكات تستقل كل منها عن الأخرى مثل ملكة التفكير والذاكرة وغيرها وأن هذه الملكات تدرب بالمواد الدراسية التي تناسبها ولذلك نظمت المناهج المدرّسية على أساس اشتمالها على المواد اللازمة لتدريب هذه الملكات فالتاريخ يدرب ملكة الذاكرة،والعلوم تدرب ملكة التحليل غير إن علم النفس اثبت خطأ هذه النظرية نظراً لصعوبة الفصل بين الجسم والعقل حيث أن كلاً منهما يتأثر بالآخر ويؤثر فيه.

٤.نظرية الغرائز: تقول هذه النظرية أن الطبيعة الإنسانية تسيطر عليها غريزة واحدة أو مجموعة غرائز ولكن الأبحاث النفسية أثبتت أن طبيعة الإنسان متغيرة متطورة تسعى دائماً إلى تكييف نفسها حسب الظروف وأنها قادرة على التحسن والتقدم.

المنهج ونمو المتعلمين:

يعرف النمو بأنه مجموع التغيرات التي تحدث في جوانب شخصية الإنسان الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والتي تظهر من خلالها إمكانيات الإنسان واستعداداته الكامنة على شكل قدرات أو مهارات أو خصائص. ودور التربية تقديم المساعدة لكل فرد لينمو وفق قدراته واستعداداته نمواً موجهاً نحو ما يرجوه المجتمع وما يهدف إليه، ويهتم المربون بشكل عام ومخططو المهج بشكل خاص بما توصلت إليه الأبحاث حول سيكولوجية نمو الفرد من أجل مراعاة خصائص النمو في المراحل التعليمية المختلفة.

ويتأثر نمو الأفراد بعدد من العوامل التي قد تزيد من سرعته أو تقلل منه أو تعوقه ومن أهم هذه العوامل النضج والتعلم إضافة إلى عوامل أخرى كالوارثة ولإفرازات الغدد ولا سيما الغدد الصماء ونوع التغذية ومقدارها والظروف الصحية والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الإنسان، ونوع انفعالاته وقوتها، وقد أظهرت الأبحاث النفسية أن النضج والتعلم يمثلان عاملين متكاملين يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به، فمن واجب المنهج أن يأخذ بعين الاعتبار نضج المتعلم ونموه، وأن يكون متطوراً نامياً باستمرار حتى يواكب استمرار نمو الإنسان ونضجه في المراحل العمرية المتعاقبة.

مبادئ وأسس النمو:

أظهرت الدراسات النفسية أن هناك مبادئ وأسساً عامة للنمو ينبغي أن تراعى في وضع المنهج وهي تتمثل فيما يلي:

١. النمو يتأثر بالبيئة: عملية النمو لا تتم من تلقاء نفسها، وإنما تتوقف على ظروف البيئة التي يعيش فيها الإنسان سواء أكانت بيئة طبيعية أو اجتماعية فالبيئة الصالحة تساعد على النمو السليم في حين أن البيئة الفاسدة تعيقه.

٢. النمو يشمل جميع نواحي شخصية الإنسان: يجب أن يهتم المنهج بجميع جوانب النمو في شخصية المتعلم باعتبارها أجزاء متكاملة بدلاً من العناية بجانب واحد على حساب الجوانب الأخرى.

٣. النمو عملية مستمرة: ينمو الإنسان نمواً تدريجياً متصلاً فالتغيرات التي تحدث للفرد في حاضره لها جذورها في ماضيه وهي تؤثر بدورها فيما يحدث له من تغيرات في مستقبله ومنم واجب المنهج في ضوء ذلك أن يقدم خبرات مترابطة ومتدرجة تستند على خبرات المتعلمين السابقة وتؤدي إلى اكتساب خبرات أخرى في المستقبل فعلى سبيل المثال لا يجوز أن ينتقل المنهج بالطفل من المدرّسة الابتدائية إلى المدرّسة الإعدادية انتقالاً مفاجئاً غير متدرج.

٤. النمو عملية فردية: مبدأ الفروق الفروق الفردية موجود بين المتعلمين في مظاهر النمو المختلفة ولهذا فان من واجب المنهج أن يراعي هذه الفروق بين المتعلمين كما يلي:

- أن ينوع المنهج من أنشطته حتى يجد كل متعلم النشاط الملائم له.
- أن يوفر خبرات مرنة تتيح لكل متعلم أن ينمو وفقاً لظروفه الخاصة.

- أن ينوع من طرائق التدريس وأساليبه بحيث تناسب استعدادات المتعلمين وقدراتهم.
- أن يتيح أمام المتعلمين فرصاً أكبر للنجاح لأنه شيء أدعى للنجاح من النجاح نفسه.
- أن يوفر توجيهاً دراسياً ومهنياً ونفسياً لكل متعلم في ضوء استعداداته وميوله وظروفه الخاصة.

إن الاهتمام بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ليس معناه عدم وجود خصائص مشتركة بينهم في كل مرحلة من مراحل نموهم فالواقع أن هناك قدراً كبيراً من النواحي المشتركة بين الأطفال في كل مرحلة، وهو الذي يمكننا من وضع الخطط والمستويات العامة والتدريس إليهم كجماعات.

٥. يتأثر النمو بالمواقف الاجتماعية التي يعيشها الفرد: تتكون البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد من عوامل لا حصر لها ومن بينها المالمتعلم التي يفرضها على الفرد والداه واخوته وزملاؤه ومدرّسوه والجماعات يضعون معايير للتعلم والتكيف والنمو ينبغي إن يصل إليها المتعلم حتى يستمتع بوجوده في الجماعة الاجتماعية التي يعد جزءاً منها وهي ما تسمى بمالمتعلم النمو.

أهمية دراسة النمو عند المتعلم:

١. أنها توضح أنواع المشكلات التي يحاول المتعلم حلها بمساعدة المدرّسة أو بدونها.
٢. أنها تبين المجالات التي يجب أن يحقق فيها المتعلم كفاءة ليعيش بنجاح في المجتمع الحديث.

٣. أنها دليل هام لتتابع الأنشطة المدرّسية وتقديم الخبرات التي تلائم مراحل النمو المختلفة.

ثانياً: علاقة المنهج بطبيعة التعلم

الهدف من العملية التربوية ووسائلها المختلفة هو تعديل السلوك الإنساني في ضوء أهداف معينة ويستلزم هذا التعديل تعلماً ويعرف بأنه النشاط العقلي الذي يمارس فيه الفرد نوعاً معيناً من الخبرة الجديدة التي لم يسبق أن مر بها. كما يعرف بأنه تغيير أو تعديل في سلوك الكائن الحي الناتج عن قيامه بإشباع حاجة من الحاجات.

ومن نتائج عملية التعلم ما يحصله الفرد من معلومات أو مهارة أو طريقة تفكير أو اتجاه أو قيمة اجتماعية ونستدل على حدوث التعلم من خلال ما نلاحظه من تغير في سلوك الفرد نتيجة لخضوعه لموقف تعليمي معين، فالتعلم لا يمكن ملاحظته مباشرة وإنما نستدل عليه من خلال ما يظهر على السلوك من تغير أما التعلم فهو العملية التي من خلالها نساعد الفرد على اكتساب الخبرات الصالحة بأبسط طريقة ممكنة.

نجد أن مفهوم التعلم قد تطور تطوراً كبيراً إلا أنه يمكن أن يميز بين ثلاثة مفاهيم للتعلم هي:

١. التعلم كتحصيل للمعرفة والمهارات وهذا مفهوم ضيق للتعلم لا يتلائم مع المجتمع.
٢. التعلم كتدريب عقلي وهذا المفهوم يجعل العقل سالباً فهو يقبل الأفكار ولا يبتدعها.
٣. التعلم كتغير في السلوك نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها وهو المفهوم الصحيح للتعلم.

أسس التعلم وانعكاساتها عل المنهج:

تتمثل المبادئ التي ينبغي مراعاتها في تخطيط المنهج بما يلي:

١. يتعلم المتعلمين بشكل أفضل إذا كان العلم ملائماً لمستوى نضجهم: ينبغي عند وضع المنهج دراسة مستوى نضج المتعلمين بحيث لا يثقل عليهم في موضوعاته أو مجالات نشاطه.

٢. يكون التعلم أكثر كفاية حين يرتبط بأغراض وواقع المتعلم: وتنفيذاً لهذا الأساس يجب على المنهج أن يدرس رغبات المتعلمين وحاجاتهم وميولهم ويعمل على تلبيتها حتى يكون لما يتعلمونه معنى وقيمة لديهم.

٣. النمو والتعلم عمليتان مستمرتان: ينمو المتعلمين ويتعلمون قبل دخولهم المدرّسة، ويستمرون في تعلمهم خارجها بعد دخولهم فيها فمن واجب المنهج أن يربط بين ما يتعلمه المتعلمين في المدرّسة وبين ما سبق لهم أن تعلموه قبل دخولهم فيها،وعليه أن يربط بين حياتهم خارج المدرّسة وداخلها بحيث تكون الخبرات التي يشتغل عليها مرتبطة ومتكاملة مما يحقق استمرار النمو والتعلم في آن واحد.

٤. يختلف كل متعلم عن الآخر في سرعة تعلمه: هناك فروقاً فردية بين المتعلمين، فمن ناحية المنهاج يجب توفير خبرات تناسب المستويات المختلفة للمتعلمين،كما أن عليها أن تعيد النظر في نظام الامتحانات وطرائق التدريس بما يتلاءم مع تباين المتعلمين واختلافهم في التعلم.

٥. يتعلم المتعلم عدة أشياء في آن واحد: من واجب المنهج أن ينمي أشياء عديدة في المتعلم في الموقف التعليمي الواحد وهذا المبدأ يأخذ به أصحاب نظرية الجشتالت ويراعونه في المنهج، وهو ما يميزهم عن أصحاب النظرية السلوكية.

٦. يتعلم المتعلم بطريقة أفضل نتيجة الخبرات المتصلة بالحياة: أفضل المواقف التعليمية هي التي يشترك فيها المتعلمين مباشرة تحت إشراف مدرّسهم ولا سيما

أسلوب حل المشكلات وهذا الأسلوب يعد أحدث نظرية في التعلم وتبدأ المشكلة عندما ترتبط رغبة شديدة أو حاجة ملحة يريد الإنسان الوصول إليه.

٧. فالمنهج الناجح هو الذي يثير دافعيه المتعلمين لتحقيق أهدافهم وينمي فيهم أسلوب حل المشكلات وعلى هذا المنهج أن يشتمل على خبرات ترتبط بحياة المتعلمين وبمشكلاتهم الحقيقية التي يواجهونها.

٨. انتقال أثر التعلم: يتم انتقال أثر التعلم عندما توجد علاقة بين تعلمنا السابق وبين المواقف الجديدة التي تواجهنا ومن أبرز النظريات التي تناولت انتقال أثر التعلم ما يلي:

- نظرية العناصر المشتركة: وترى إن انتقال أثر التعلم يحدث نتيجة وجود عناصر مشتركة بين ما تعلمناه وبين المواقف الجديدة التي نريد تعلمها.
- نظرية التعميم: وترى أن انتقال اثر التعلم يحدث عندما يعمم المتعلم خبرته السابقة ويطبقها في مواقف جديدة.
- نظرية الجشتالت: وترى أن انتقال أثر التعلم يحدث حينما يدرك المتعلم الموقف ككل وليس كأجزاء متفرقة.
- التمرين: التمرين هام في تعلم المهارات الجسمية وهو وحده لا يكفي إذ يجب أن ينبع التعلم من خبرات ذات هدف ومعنى بالنسبة للمتعلم وتقل الحاجة إلى التمرين كلما رافق التعلم خبرة مباشرة ومن المبادئ الهامة التي يجب مراعاتها في التمرين ما يلي:
- تقل الحاجة إلى التمرين كلما رافق التعلم خبرة مباشرة كالتجارب والعمل بالورش أو المعامل.
- يجب أن يدرك المتعلم الهدف من التمرين.

- التمرين الموزع أكثر فائدة من التمرين المتصل.
- ضرورة ربط الجزئيات بالكل الذي ينتمي إليه وضرورة التدرب على الكل قبل التدرب على جزئياته.
- ضرورة الترابط والتكامل بين طبيعة عمل التعلم وخصائصها وبين أبعادها المتمثلة في المتعلم المتعلم باعتباره محور عملية التعلم والمنهج باعتباره يمثل الخبرات التي تقدم للمتعلم والمدرّس باعتباره الشخص الذي يوصل بأسلوبه الخبرات إلى المتعلم.

رابعاً: الأسس المعرفية للمنهج

الذكاء من المميزات الأساسية للإنسان والمعرفة هي نتاج هذا الذكاء ولما كانت المعرفة أساسية في النمو الإنساني حيث لا ينمو بدونها فقد اعتبرت أحد أهداف التربية الرئيسية كما اعتبرت أساساً هاماً من الأسس التي يجب أن يراعيها المنهج الدراسي.

فواضع المنهج لا بد أن يسأل نفسه الأسئلة التالية:

- ما طبيعة المعرفة التي يجب أن يشتمل عليها المنهج ؟
- ما مصادر الحصول عليها ؟
- كيف يمكن للمنهج أن يحققها؟
- ما هي أنواع المعارف التي لها قيمة تعليمية وتسهم في تحقيق الأهداف العامة للتربية التي يعمل المنهج على تحقيقها ؟

المنهج وطبيعة المعرفة:

تتوقف طريقة التعلم والتعليم ومحتواها إلى درجة كبيرة على ما يفهمه الفرد من ماهية المعرفة ومن التعريفات التي ذكرت للمعرفة: أنها مجموعة المعاني والمعتقدات

والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به وتتفاوت في طبيعتها فهي:

١. معرفة مباشرة وغير مباشرة: عندما نقول عن إنسان أنه يعرف أن المعادن تتمدد بالحرارة فإن ذلك يعني أن معرفته تمت عن خبرة مباشرة أي عن علم ودراية،أما عندما نقول عن إنسان آخر أنه يعرف عن تمدد المعادن بالحرارة فإن معرفته هذه تمت بواسطة وسائل أو طرائق غير مباشرة مثل الكتاب المدرسي أو غيره أي أن معرفته وصفية.ومن واجب المنهج أن يهتم بالمعارف المباشرة دون أن يهمل المعارف الغير مباشرة فالمنهج الواقعي يجب أن يتضمن كلا النوعين من المعرفة ويهتم بهما.

٢. المعرفة ذاتية وموضوعية: المعرفة هي نوع من العلاقة بين الإنسان العارف والشيء المعروف وأن نوع المعرفة هو الذي يعكس طبيعة العارف والمعروف وقد اختلف فلاسفة نظرية المعرفة حول ما إذا كانت المعرفة ذاتية أم موضوعية فمنهم من قال أن المعرفة ذاتية ومنهم من قال إنها موضوعية والبعض الآخر قال إنها ذاتية وموضوعية وهو القول الأرجح فالمعرفة نسبية حتى في العلوم الطبيعية أي لا توجد هناك معرفة مطلقة.

٣. المنهج ومصادر المعرفة

- الحواس: هي مرشد أساسي نحو الحقيقة والمعرفة التي تتم عن طريق الحواس هي معرفة أصيلة لأن منافذ المعرفة على العالم الخارجي هي حواس الإنسان.فمن واجب المنهج وواضعه الاهتمام بحواس المتعلمين واستخدامها نظراً لوجود علاقة طردية بين كثيرة استخدامها في الحصول على المعرفة وبين زيادة سهولة المعرفة

ومن واجبه أيضاً الإكثار من استخدام الوسائل الحسية المعنية التي تساعد المتعلمين على تحقيق تعلم نافع لهم.

- العقل: وهو مصدر ثان من مصادر المعرفة ويقصد به عملية التفكير التي يقوم بها الإنسان وترتبط عملية التفكير ارتباطاً بالإدراك الحسي لأن محتوى إدراك الإنسان يتوقف على العمليات العقلية مثل التوقعات والذاكرة.ومن واجب المنهج والمدرّس الاهتمام بالتفكير العقلي للمتعلمين والاهتمام بتوجيه مدركاتهم الحسية عن طريق الفهم العقلي.
- الحدس: ليس نوعاً من الإدراك الحسي فالمعرفة التي تتم عن طريق الحدس هي معرفة ذاتية مباشرة ولا تأتي نتيجة تفكير منتظم فالحدس شكل من أشكال التعلم الذاتي لأن التعلم يحدث مباشرة من الداخل دون وسيط. فعلى المربين أن ينظروا إلى الحدس كمصدر للمعرفة له تأثيره في طريقة تدريسهم ومن واجب المنهج تشجيع التعلم الذاتي عند المتعلمين وتنميته بالوسائل المناسبة
- التقاليد: وهي ما خلفه السلف من الآباء والأجداد من تراث ثقافي كاللغة والدين والأخلاق وهذه المعرفة التي خلفها لنا الآباء والأجداد يتم استقبالها عن طريق العقل والحواس معا فالتقاليد بشكل خاص هي مصدر معرفة السلوك والأخلاق. ومن المسائل التربوية التي يدور حولها الجدل والنقاش مسألة ما يعطي من قيمة للمعرفة التقليدية وموقف المدرّسة منها فالبعض يؤكد أن عمل المدرّسة الأساسي هو نقل التراث الثقافي باعتباره المعرفة اللازمة للمتعلمين في حين يرفض البعض الآخر التقاليد ويعتبرها معرفة غير نافعة على أساس أن المعرفة النافعة في رأيهم هي التي تكون أصيلة نابعة من مصادر أولية وليست متوارثة عن السابقين. فمن واجب المنهج يتمثل في التنسيق بين المعرفة التقليدية والمعرفة الأصلية على أن

تستخدم المعرفة الأصلية لتأكيد المعرفة التقليدية ومنحها الحيوية اللازمة وتستخدم المعرفة التقليدية كأساس لمساعدة وإنماء المعرفة الأصلية الضرورية.

- الوجود ويقصد بالوجود الخبرة الذاتية والعمل التي تتحقق بواسطتهما المعرفة عند الإنسان ومن واجب المنهج أن يهتم بالخبرات الذاتية للمتعلمين وبتوفير فرص التعلم بشكل مناسب وواسع لهم.
- الوحي والإلهام: وتتم عن طريق وحي الله سبحانه وتعالى إلى أشخاص مختارين هم الأنبياء والرسل فالإلهام يعد هبة خاصة من الله لمن يشاء من عباده.

وهذه المعرفة لا نستطيع أن ننميها في المناهج وإنما نأخذها كما هي دون أي تدخل فيها ويكتفي بتفسيرها وبيان مقاصدها فمن واجب المنهج أن يعد المتعلمين للعمل بالمعرفة الملهمة من عند الله واحترامها واستقبالها بشكل طاعة وقدسية.

لا بد للمنهج أن يهتم بالمعرفة الحسية ،والمعرفة العقلية،والمعرفة التقليدية،والمعرفة الوجودية أو العملية ،والمعرفة الملهمة بشكل يؤكد وحدة المعرفة وتكاملها.

المنهج وخصائص المجال المعرفي:

لكل مجال خاصيتان أساسيتان هما:

- حصيلة من المعلومات
- طريقة متخصصة في البحث واكتساب المعرفة.

وحصيلة المعلومات في أي مجال معرفي تقسم إلى أربعة مستويات هي:

١- الحقائق النوعية:

وهي حقائق جزئية صغيرة تتطلب عمليات ومهارات محددة مثل قولنا أن بيروت عاصمة لبنان فمثل هذه الحقيقة هي على أبسط مستويات التجريد.والحقائق النوعية تعد

معرفة ميته، وأن إتقانها لا يؤدي إلى أفكار جديدة ومن واجب المنهج أن يختار التفاصيل التي يدرسها المتعلمين بعناية وأن يربط بينها على نحو يساعد على تفسيرها في إطار الأفكار التي تخدمها.

٢- الأفكار الأساسية أو الرئيسية:

تمثل الأفكار والمبادئ والقوانين بنية المادة الدراسية ومن أمثلتها القوانين الطبيعية والمبادئ الرياضية، ومن واجب المنهاج أن يجعل هذه الأفكار محور اهتمامه بحيث يتعلمها كل متعلم في المستويات التعليمية المختلفة.

٣- المفاهيم:

هي أنساق معقدة من أفكار مجردة تتكون من خلال خبرات أو مواد دراسية متتابعة مثل مفهوم الديمقراطية والتغير الاجتماعي ومفهوم الفئة في الرياضيات والعينة في الإحصاءات أو في مناهج البحث.

والمنهج يتألف من مفاهيم متدرجة يتلقاها المتعلمين في صفوفهم المختلفة على التوالي بحيث ينمو المفهوم شيئاً فشيئاً وما يصل المتعلم إلى مرحلة دراسية متقدمة حتى يزداد المفهوم تعمقاً وتجريداً.

٤- الأنساق الفكرية أو التركيب:

تمثل المواد الدراسية أنظمة فكرية تتكون من مفاهيم توجه طريق التفكير فهي تحدد الأسئلة التي تطرح وأنواع الإجابة التي تبحث عنها والطرائق التي نستخدمها للوصول إلى المعرفة، ومن واجب المنهج أن يبني بشكل يؤدي فيه التعلم إلى التفكير المنظم عند المتعلمين، وعليه أن يؤكد على التنسيق بين المحتوى الدراسي وطريقة التدريس على نحو يؤدي إلى تنمية الأنساق الفكرية عند الدارسين.

المنهج وحقول المعرفة:

تتمثل حقول المعرفة في الأمور التالية:

١. العلوم الرمزية وتشمل:

- اللغات وهي وسائل رمزية تحمل معان مفهومة يتفق الناس عليها.
- الرياضيات وهي أرقام تحمل معان ذات دلالة.
- الفنون التعبيرية التي تعبر عن الأشياء بمعان متفق عليها.

واجب المنهج أن يمثل هذه العلوم بلغة سليمة ورياضيات صحيحة وفنون تعبيرية حتى يتسنى للمتعلمين الاستفادة منها معنى وهدفاً.

٢. العلوم التذوقية وتشمل الموسيقى والفنون التوضيحية والأدب والشعر.

٣. العلوم الأخلاقية وهي تتعلق بالقيم الأخلاقية التي تحدد معارف الناس وسلوكهم في الحياة.

٤. العلوم التجريبية وتشمل العلوم الفيزيائية والكيميائية والحيوانية والنباتية والعلوم الإنسانية.

٥. العلوم الجامعة وتشمل الدين والفلسفة والتاريخ وهذه العلوم تعتمد في طرائقها على العلوم الأخرى وإن كان لكل علم منها طريقة تتحدد بحسب طبيعته فالتاريخ مثلاً له بعد خاص يرتبط بحوادث معينة ووظيفته تحليل الحوادث وتفسيرها من خلال تعاونه مع العلوم الأخرى.

أما الدين فهو قمة المعرفة الأساسية للبشر وله مصدران الوحي والعقل المدرك للأشياء التي خلقها الله تعالى والتي تقودنا إلى إدراك عظمة الخالق سبحانه وتعالى والإيمان به.

ومن واجب المنهج أن يشمل هذه العلوم ويحقق الترابط والتكامل فبما بينها على نحو يؤدي إلى وحدة المعرفة التي تقدم للمتعلمين.

طبيعة الأدوار الحديثة للمدرّس فى ضوء المناهج المطورة .

- يميز بين دوره فى ظل المنهج القديم ودوره فى ظل المنهج الحديث.
- يعرف مفهوم عملية التدريس .
- يعرف طبيعة الدور الذى يمارسة داخل الصف .
- يعرف أهداف التدريس العامة والخاصة والسلوكية .
- يعرف أهم سمات المدرّس الناجح .
- يحدد المهارات التى يجب أن يمتلكها داخل الفصل وخارجة لنجاح العملية التعليمية .
- يمارس وبشكل صحيح مهارات المدرّس الناجح داخل الفصل .
- يكتب قائمة بالمهارات الواجب توافرها فى المدرّس الناجح.
- يبدى رغبة فى تمثّل مهارات المدرّس الناجح .
- يكون اتجاه ايجابى نحو المستجدات الحديثة فى مهارات التدريس اللازمة للمدرّس

المدرّس والمنهج بمفهومه القديم.

- المنهج القديم كان يساوى المادة الدراسية .
- المدرّس فى ظل المنهج القديم كان ناقلا للمعرفة .
- المدرّس فى المنهج القديم لا يراعى طبيعة الطلاب ولا الفروق الفردية بينهم .
- المدرّس فى ظل المنهج القديم يستخدم طريقة الالقاء والمحاضرة فقط .

- المدرّس لا يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة ولا النشاط المناسب ، ولا طرائق التدريس الحديثة .
- المدرّس فى ظل المنهج القديم تقويمه قاصر ويقف عند قياس الحفظ ولا يقيس الجوانب المهارية والوجدانية .

الفصل الثاني

بناء المنهج

الفصل الثاني: بناء المنهج

المنهج التربوي:

يحتل المنهج التربوي موقعاً استراتيجياً حساساً في العملية التعليمية عندما ينظر إلى التخطيط التربوي من منظور الجودة والنوعية، لأنّه الترجمة العملية لأهداف التربية وخططها واتجاهاتها في كل مجتمع، فأفضل مدخل وخير وسيلة لإصلاح التعليم وتجديده هو تحسين المناهج وتجديدها وتطويرها بمفهومها الشامل. ومن هنا أصبحت دراسة المناهج وتخطيطها وتطويرها عملية جوهرية تتم في ضوء قيم فلسفية واجتماعية وسياسية وحضارية مستمدة من المجتمع الذي تخدمه المؤسسة التعليمية، ومن تطلعات وحاجات البيئة ومتطلبات تنميتها، ومن علاقة المجتمع بالمجتمعات الأخرى والعالم الذي أصبح قرية صغيرة. لذلك فقد أولت دول العالم المتقدمة والنامية منها المناهج عناية فائقة وخاصة، وتعاملت أغلبها مع المنهج على أنّه منظومة جزئية من النظام الأكبر، وهو النظام التربوي الذي يتكون من مكونات رئيسة متفاعلة تفاعلاً تبادلياً (الأهداف التربوية، المحتوى، استراتيجيات التعليم والتعلم، والنشاط المدرسي، وعملية التقويم والتغذية الإسترجاعية)، وأنّ هذه المنظومة (المنهج) لها مدخلات وعمليات تحويل ومخرجات، وتتأثر تأثراً عضوياً ومباشراً بمناخ وثقافة المؤسسة التعليمية (القيم، الاتجاهات، المعنويات، والأولويات، العلاقات الإنسانية وأنماط السلوك، درجة المرونة، درجة المركزية، التواصل، العمليات الإدارية،...)، كما تتأثر بالبيئة المحيطة التي تتضمن كافة العوامل الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والتشريعية والقانونية والتكنولوجية، وما يحدث فيها من تغيرات، وما يستجد فيها من متغيرات، فيشمل المنهج مجمل خبرات المتعلم التربوية التي يمارسها داخل المؤسسة التعليمية وخارجها. فالمنهج التربوي يتأثر بعوامل كثيرة يعتريها التغير كلّ يوم في عالمنا المعاصر، فتعريف المنهج

التربوي من وجهة نظرنا المتواضعة مرن قابل للتعديل والتطوير بناء على نتائج الدراسات والبحوث والتطورات العلمية والتكنولوجية السريعة، وخصوصاً في مجال تقنية المعلومات والاتصالات، وفي شبكات المعلومات الدولية كالإنترنت وغيرها التي أثَّرت وسوف تؤثر مستقبلاً بشكل أوسع وفعال في التربية، وبشكل خاص على المنهج التربوي كمنظومة، إضافة إلى العولمة وما يرتبط بها من آثار متنوعة على الجوانب المختلفة في المجتمع.

المحطّات التاريخيّة التي مرّ بها المنهج:

كانت الحضارات ولا زالت ترى في التربية الملاذ الآمن والملجأ الحصين للحفاظ على تراثها ، وإغنائه وتنميته باستمرار ، ومن ثمّ نقله إلى الأجيال القادمة ، وكانت تصوغ مناهجها التربويّة وفقاً للفلسفة التربويّة التي تؤمن بها ، وتثق بقدرتها على تحقيق أهدافها وأحلامها ، فهذه (إسبرطة) – والتي كانت مهدّدة من أعدائها – تضع في الغابر من الأزمان منهجاً تربويّاً يهدف إلى بناء أجسام ناشئتها بناء أساسه القوّة الجسديّة ، وإعدادهم منذ الصغر ليكونوا جنوداً أقوياء يدافعون عن البلاد ضدّ الطامعين بالسيطرة عليها من أعداء الداخل والخارج ؛ إيماناً منها بأنّ القوّة الجسديّة لأبناء الأمّة هي الكفيلة بصيانة حماها ، بينما جارتها (أثينا) – التي كانت تنعم بالأمن والاستقرار – تضع منهجاً يعنى بالعلوم والآداب والفنون ، ويغذّي في الفرد عقله وروحه .

أمّا (أفلاطون) فقد كان منهج جمهوريّته التربويّ موجّهاً لثلاث فئات من المواطنين ، فئة (الحكام) حيث يؤمّن المنهج التربويّ لهذه الفئة سبل المعرفة إلى أبعد حدّ ، وقوام هذا المنهج الفلسفة والمنطق والعلوم المعروفة الأخرى ، أمّا الفئة الثانية من المواطنين فهي فئة المحاربين الذين يتمتّعون بالقوّة والإرادة ، فكان المنهج التربويّ الذي يستهدفهم يمدّهم بالمعرفة ضمن حدود إمكاناتهم العقليّة ، بحيث لا تبلغ هذه المعرفة المقدّمة إليهم الحدود التي وضعت لأبناء الفئة الأولى (الحكام) ، ولا يسمح لأبناء هذه

الفئة السموّ إلى مرتبة أناء الفئة السابقة ، بينما كانت المناهج التربويّة الموجهّة إلى أبناء الفئة الثالثة (العمّال) وغيرهم من طبقات المجتمع الأخرى محدّدة بمستوى معيّن من العلوم ينسجم والمستوى العقليّ لهذه الفئة ، وعمر معيّن ، بحيث لا يسمح لهم بالاستمرار في التعليم إلى ما بعد سنّ العشرين بسنوات، إذ لابدّ لهم من الانتقال إلى العمل في الزراعة والصناعة والحرف المختلفة .

أمّا في الحقبة الاستعماريّة ، وعندما أرادت الدول المستعمِرة تطويع أبناء البلاد المستعمَرة لهيمنتها لجأت إلى التربية ومناهجها ، فجعلت أهدافها مرتبطة بثقافة الأجنبيّ ، تؤكّد تفوّقه في مختلف المجالات ، وتبرز مآثره وحسناته ، في الوقت الذي تحاول فيه قطع البلاد المستعمَرة عن تاريخها ، وإبراز سلبيّات هذا التاريخ ، ومحاربة اللغات القوميّة ، وإحلال لغاته محلّها ، وكانت أهدافه واضحة من وراء كلّ ذلك ، وتتجلّى في تربية مواطنين سلبيين معزولين عن مجتمعهم وحضارتهم ، مبهورين بثقافة المستعمِر وحضارته ، لا يحسنون إلاّ التملّق للأجنبيّ المستعمر ، ولا يجيدون إلاّ الأنانيّة والوصوليّة .

ومنذ القرن الميلاديّ الماضي ظهرت فلسفات شوفينيّة تقوم على التعصب لإثنيّة معيّنة ، وعرق محدّد ، ففي عام ١٩٣٣ م استولى النّازيّون على الدولة الألمانيّة، فوجّهوا المناهج التربويّة وفق ما يؤمنون به من تفوّق العرق الألمانيّ ، وطبّعوا الناشئة على الولاء المطلق للحزب النازيّ ، ونزعوا من نفوسهم الشعور الإنسانيّ ، وقادوا الأمّة الألمانيّة كالقطيع إلى حروب طاحنة ضدّ الأمم الأخرى ، الأمر الذي انتهى في نهاية الحرب العالميّة الثانية إلى تقسيم ألمانيا عام ١٩٤٥ م ، وأدركت الأمم المنتصرة على ألمانيا النازيّة (روسيا وأمريكا وفرنسا وإنجلترا) أهميّة المناهج التربويّة في استئصال الفكر النازيّ من عقول الناشئة ، فوضعت اتفاقيّة العمل التربويّ داخل ألمانيا عام ١٩٤٧ م التي نصّت على نقاط عشر ، هي:

١- تكافؤ الفرص التربويّة للجميع . Equal educational opportunities for all .

٢- مجانيّة الكتب والأدوات الدراسيّة وتقديم المنح الدراسيّة Free texts and school materials، and scholarship grants .

٣- التعليم الإلزاميّ من سن ٦ إلى سنّ ١٥ ، وحضور جزئيّ في المدرسة حتّى سنّ ١٨ . Compulsory attendance from age 6 to 15 and part attendance to 18 .

٤- النظام التتابعيّ بدل النظام الثنائيّ في المدارس الابتدائيّة والثانويّة . Ladder system rather than to track system of elementary and secondary schools .

٥- تربية المواطنة الديمقراطيّة Democratic citizenship education .

٦-التفهّم العالميّ Internationalunderstanding .

٧. التربية الصحيّة والجسميّة Health and physical education .

٨. التوجيه التربويّ والمهنيّ Educational and vocational guidance .

٩. إعداد المدرّسين في الجامعات Education of teachers in universities .

١٠. **اشتراك الألمان في إصلاح نظامهم التربويّ .** Participationbygerman people in the reform of their educational system .

وفي الولايات المتّحدة الأمريكيّة فكّر التربويّون كيف يتغلّبون على نوازع التشتّت العاطفيّ التي كان يعاني مواطنوها منها بسبب تحدّرهم من ثقافات شتّى ، الإنجليزيّة والإسبانيّة والألمانيّة والعربيّة والإفريقيّة ، فلجؤوا إلى التربية ومناهجها ، وجعلوا من أبرز أهدافها تعزيز قيم الديمقراطيّة والعيش المشترك والمواطنة الصالحة .

ومن أجل السيطرة على العالم بدأ الأمريكيّون يخطّطون لجلب عقول العالم إليهم عن طريق المنح الدراسيّة التي يقدّمونها حتّى لأعدائهم الروس – عندما كانوا أعداء – للطلبة ، وتقديم الإغراءات الماديّة والاجتماعيّة للناجحين في أعمالهم من مختلف بلدان العالم ، وعن طريق تدريب شبابهم على العمل وسط الجماعات البدائيّة للتأثير في ثقافاتها ، واستقطابها لاحقاً ، وتقديم المعونات الماديّة والعلميّة الغذائيّة والصحيّة للأمم الفقيرة .

ولولا الأخطاء السياسيّة والعسكريّة الأمريكيّة ، ومحاولاتهم الهيمنة على العالم ، ومعاداة من لا يرتمي في أحضانهم انطلاقاً من المقولة الشائعة لديهم " من ليس معنا فهو ضدّنا " ، أقول لولا هذا الشطط في سياساتهم لجنَوا من مناهجهم ، وأهدافهم التربويّة الخير الكثير .

ولكي يثبت الشيوعيّون الروس مكانتهم الدوليّة ركّزوا على المناهج التربويّة ، وجعلوا من أبرز أهدافها التفوّق العلميّ ، وتعزيز القوّة العسكريّة ، وهيمنة الفكر الشيوعيّ على غيره من الأفكار ؛ وذلك من أجل إيجاد التوازن مع الولايات المتّحدة وحلفائها ، وقد حقّقت التربية الروسيّة نجاحاً كبيراً في هذا المجال اعترف به الأمريكيّون أنفسهم وذلك " عندما اعترف ريكوفر Richover – وهو أدميرال أمريكيّ – في التقرير الذي أعدّه وكتبه عن التعليم في روسيا بعد زيارة خاصّة بقصد التعرّف إلى نظمها التربويّة في المدارس والجامعات بقوله: اعترف أنّها سبقت وتفوّقت في بعض مجالات التنافس الدوليّ ؛ لأنّ مناهجها التربويّة ، وأساليب التعليم فيها من القوّة والتركيز على العلوم Sciences بحيث أدّت إلى ذلك . " .

ولولا سياسة القمع الفكريّ ، ومحاربة المبادرة الفرديّة ، وسياسة تعزيز القوّة العسكريّة من أجل التنافس للهيمنة على العالم لحقّقت مناهجهم التربويّة الخير الكثير لهم وللعالم .

أمّا دول العالم الثالث – ومنها دول العالم العربيّ والإسلاميّ – الطامحة إلى النهوض والتقدّم ، فلم تغفل دور التربية وضرورتها في تحقيق أهدافها ، بقيام مجتمعات متماسكة نامية متطلّعة للحاق بركب الدول المتقدّمة ، فمنذ إنشاء دولها بعد الاستقلال عن الهيمنة الأجنبيّة بدأت حملات منظّمة نحو تعميم التعليم أوّلاً ، ثمّ السعي إلى تجويده ثانياً ، ووضعت البرامج الطموحة ، وأنفقت الأموال الضخمة في بناء المدارس والجامعات ، وإعداد المدرّسين ، وتطوير المناهج الدراسيّة ، وإدخال التقنيات التعليميّة الحديثة ، ومواكبة التقدّم التربويّ العالميّ ، ومتطلّبات الدولة الحديثة ، من خلال إدخال المفاهيم الحديثة في مناهجها كالتربية البيئيّة ، والسكانيّة ، والمهنيّة ، والمعلوماتيّة ، وقيم المواطنة والديمقراطيّة ، والوسطيّة ، والتسامح ، واحترام ثقافة الآخر ، والاعتراف بالرأي المقابل ، من دون التخلّي عن الثوابت الوطنيّة والدينيّة والإنسانيّة ، كما تبادلت الخبرات فيما بينها ، وعملت على وضع الإستراتيجيّات لتطوير العمل التربويّ المشترك بما يخدم خطط التقدّم العلميّ والاقتصاديّ والاجتماعيّ في كلّ منها ، وبما يساعد على قيام هذه الدول في أداء رسالتها في بناء الحضارة الإنسانيّة ، ونشير هنا إلى إستراتيجيّة تطوير التربية العربيّة التي وضعت منذ أواخر سبعينيّات القرن الميلاديّ الماضي ، وما تضمّنته من توجّهات تحديثيّة في المجال التربويّ .

-أهميّة دراسة المناهج:

" إنّ تعريف مدرّسي المستقبل بأسس المناهج وتنظيماتها، يجعلهم على وعي أكبر بمدى ضرورة ربط أجزاء المادّة الدراسيّة التي يقومون بتدريسها، وكذلك إظهار علاقتها بالمواد الأخرى، ومدى أهميّة إظهار هذا الترابط والتناسق المتعلمين، والأثر الذي يتركه ذلك على تعلمهم.

إنّ تعريف مدرّسي المستقبل بأسس المناهج يبعدهم عن الانحصار بالاهتمام بالمادّة العلميّة، أو النواحي الفكريّة، وإهمال بقيّة النواحي لدى المتعلمين: الجسميّة والاجتماعيّة والانفعاليّة.

إنّ تعريف مدرّسي المستقبل بأسس المناهج وتنظيماتها، يجعلهم أقدر على تنظيم الخبرات التي يقدمونها للمتعلمين تنظيماً منطقيّاً حسب مفهوم وطبيعة المادّة التي يعلّمونها،أو تنظيمها تنظيماً سيكولوجياً حسب احتياجات المتعلمين.

إنّ معرفة مدرّسي المستقبل لأنواع التنظيمات المنهجيّة المختلفة، يجعلهم أكثر قدرة على معرفة أكثرها نجاحاً في مواجهة المواقف التعليميّة المختلفة التي يتصدون لها، والتي تساعدهم على بلوغ الأهداف التربويّة التي من أجلها وضع المنهج وفتحت المدارس.

إنّ معرفة مدرّسي المستقبل للأهداف وأنواعها وأقسامها ومستوياتها، وأهميّ تحديدها، يجعلهم أكثر دقّة في تحديد ماذا سيعلّمون، ومتى يعلّمون، والكيفيّة التي يعلّمون بها حتى يتمكنوا من بلوغ الأهداف بأقصر طريق وبأيسر جهد، وأقل وقت وأدنى تكلفة.

إنّ معرفة مدرّسي المستقبل بأهميّة الأهداف وتحديدها بدقة، يجعلهم أقدر على معرفة مدى نجاحهم في عملهم، ومدى التقدم الذي أحرزه المتعلمين، والكيفيّة التي يتم بها إصلاح الأخطاء إن وجدت.

إنّ معرفة مدرّسي المستقبل بالمجتمع وعقيدته وأهدافه وحاجاته وطموحاته ومثله العليا، يجعلهم أقدر على إحداث التطوّر الذي يطمح إليه المجتمع وتعليم الأبناء كلّ ما يهم الآباء، وما يتمنون أن يتربى عليه أبنائهم من قيم وأخلاق وتعليمهم كلّ ما يحتاجون إليه للعيش في بحبوحة وسلام وراحة ووئام.

إنّ معرفة مدرّسي المستقبل للخصائص النفسيّة للمتعلّمين ومعرفة قدراتهم واستعداداتهم ومشكلاتهم وحاجاته وميولهم، تجعلهم أقدر على تنظيم خبرات المنهج وحسن توصيلها للمتعلّمين.

إنّ معرفة مدرّسي المستقبل لخصائص المادّة التي سيعلمونها، وطرائق التعليم المختلفة العامّة منها والخاصّة، ومعرفة الوسائل المعينة التي يحتاجونها، تجعلهم أقدر على حسن تعليمها لبلوغ الأهداف المنشودة.

إنّ معرفة مدرّسي المستقبل لأنواع التقويم وأهدافه، تجعلهم أقدر على تقويم أدائهم وتطويره مستقبلاً، وكذلك تجعلهم أقدر على معرفة مدى تقدم المتعلمين وقدراتهم الخاصّة، حتى يحسنوا توجيهها، وليعرفوا كيفيّة الأخذ بأيدي الضعاف والمتأخرين دراسياً، للرفع من مستوياتهم.

إنّ معرفة مدرّسي المستقبل لوسائل التقويم المختلفة، تجعلهم أقدر على معرفة المتعلمين الذين بلغوا الحدّ الأدنى من الكفاية من غيرهم .- العوامل المؤثرة في **مفهوم المنهج التربوي**:

إنّ الإحاطة الكاملة بالعوامل المؤثرة في مفهوم المنهج التربوي ليست بالأمر الميسور، وذلك لتعدد تلك العوامل وتشعبها، ولكونها أيضاً عوامل متحركة ومتطورة. إلا أنّنا نستطيع أن نحدد بشكل عام ثلاثة عوامل رئيسة تؤثر في مفهوم المنهج التربوي في عصرنا هذا، هي على النحو التالي:-

- **الثورة في عالم العلم والمعرفة**:

كما نعرف أن الثورة في عالم العلم والمعرفة والتكنولوجيا والمعلوماتية تؤثر على التربية والمناهج بشكل خاص، كما أنّ تحديات المستقبل تنبئ بأنّ المستقبل يحمل بين طياته أنماطاً متغيرة من المعرفة ذات الأثر العميق في حياة البشر، إضافة إلى تعقد

المشكلات التي سيواجهها الإنسان مستقبلاً، وتطور مفهوم المهارة التي لم تعد تعني أداء العمل بسرعة، بل اتسع مفهومها ليشمل الفهم والدقة والإتقان والمبادأة والتنبؤ والاستشراف والإبداع والابتكار. ويتطلب كل ذلك أن تسعى تربية عصر المعلومات إلى إجراء إصلاحات جذرية في نظمها بمقوماتها المختلفة وتجديد رؤيتها الفلسفية لجميع عناصرها لمواجهة هذه المتغيرات، وفي مقدمتها المناهج التربوية من حيث مفهومها وعناصرها، وأساليب تخطيطها وتنفيذها وتقويمها، لإعداد متعلمين بمواصفات مغايرة عن تلك التي أفرزتها تربية عصر الصناعة، ليتمكنوا من العيش مع تعقيدات الحياة المستقبلية والتكيف مع العصور المتلاحقة.

- **الدراسات والبحوث في العلوم الإنسانية**:

إنّ تطور المفاهيم الفلسفية، وتطور مضامين الثقافة والأخذ بالاتجاه الذي يؤكد على الثقافة المتطورة المتجددة، ومواكبة الحركة الثقافية في العالم، ونتائج الدراسات والبحوث التي تمت في علم التربية، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، والتعلم، وعلم النفس الفارقي، عن طبيعة المتعلم واحتياجاته، وطبيعة عملية التعلم وعلاقة الفرد بالمجتمع، وعلاقة المؤسسة التعليمية بالمجتمع، أدى كل ذلك إلى إعادة النظر في مجمل عناصر العملية التعليمية التعليمة وفي أبعادها، وغيَّر الكثير مما كان سائداً في التربية، وأحدث تطورات حديثة في جميع مكونات منظومة المنهج التربوي، كما أدّى إلى تغيير دور التربية وأهدافها ووظيفة المؤسسة التعليمية، فانصب الاهتمام على المتعلم وتنمية سلوكه وتعديله وبناء شخصيته، وتغير دوره في عملية التعلم والتعليم، وخصوصاً بعد توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية التعلمية، فأكدت الدراسات على أن كل فرد سليم في جسمه وإدراكه قادر على التعلم وبلوغ المستويات التعليمية والمنشودة والتفوق والتميز، إذا أكسبناه الدافعية الكافية، كما أن قدرات المتعلمين هي أفق مفتوح، وقابليتهم للتعلم غير متناهية، ويمكن تعلمهم معظم أنواع

المعرفة، وأنّ المستوى المعرفي لديهم بلا حدود ثابتة، كما أكدت هذه الدراسات إمكانية رفع التوقعات حول أداء المتعلمين بشكل مستمر والعمل للوصول إليها لبلوغ أقصى مستويات الاتقان والتميز.

النظام العالمي الجديد ومتطلبات الحياة:

النظام العالمي الجديد وسيادة الاقتصاد الحر وحرية التجارة العالمية، وإلغاء القيود والضوابط التي تعيق حركة النشاطات الاقتصادية، والمتغيرات المتلاحقة، والتأثير والتأثّر على مستوى العالم، وتداخل المصالح، وامتزاج الثقافات، وزيادة النفوذ الدولي على القرار الوطني، والمحافظة على أمن المستقبل، والتحديات المحلية والعالمية في جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية والعلمية والتكنولوجيا، وشيوع التفكير العلمي في جميع مجالات الحياة ومتطلبات الحياة، والمنافسة الحادة بين دول العالم للوصول إلى إنتاج راقي النوعية وتأكيد الكفاءة الإنتاجية والجودة العالية والمستوى العالمي، والإسهام الفعال في توجيه التغير الاجتماعي والمحافظة على التوازن بين القيم الروحية والقيم المادية، وغرس القيم الفاضلة والأخلاق في المجتمع، قيم الإسلام والمجتمع الديمقراطي السليم، وتعزيز الالتزام بقيم حقوق الإنسان وثقافة التسامح وتعزيز مبادئ الديمقراطية ونبذ العنف والتعصب على مستوى الدين والمعتقد، ومحاربة التمييز العنصري بجميع أشكاله وأنواعه وتعزيز المواطنة الكونية.. كل ذلك يتطلب إعداد متعلمين لممارسة الحياة العملية في عالم متغير، متعلمين سريعي الفهم يتحلون بروح المبادرة ويتمتعون بخيال واسع، ويمتلكون القدرة على حل المشكلات والإبداع بتفكير علمي منظم، قادرين على التعامل مع الحضارات الأخرى، مساهمين في رقي المجتمع العالمي ومتمكنين من تحسين قدرتهم على التعلم المستمر الدائم وترقيتها إلى مستويات أعلى فأعلى بشكل متواصل، ويكون أمامهم مجالات فسيحة لمزيد من الإتقان والنمو المستمر المتكامل.

نستخلص مما سبق ضرورة النظر إلى المنهج التربوي على أنّه يتكون من سلسلة متصلة من المكونات التربوية لا ينفصل بعضها عن بعض، وهي تعمل بشكل متكامل. لذلك، يمكن أن نتبنى مفهوماً للمنهج التربوي ينسجم مع قناعتنا التربوية وسياستنا التعليمية ونظرتنا إلى المعرفة وعمليات التعلم والتعليم ودور المؤسسة التعليمية في عملية التطور النوعية والتغيير والتجديد التربوي. وعليه يمكن تحديد مفهوم جديد للمنهج التربوي وفق الواقع الحالي على النحو التالي:

المفهوم الجديد للمنهج:

المنهج التربوي هو كل ما يحدث في المؤسسة التعليمية، وما يخطط له وينفذ، أو يمارس من قبل المتعلم خارج المؤسسة التعليمية من عمليات تعلم وتعليم، بهدف تمكين المتعلم من مواجهة المواقف الجديدة ومتغيرات الحياة وتوليد الأفكار، وإنتاج المعرفة وتكوينها من المصادر والمعلومات المتناثرة، وغربلتها وإعادة تركيبها بشكل منظم، ومساعدته على النمو الشامل المتكامل بكل طاقاته وإمكاناته الجسمية والنفسية والعاطفية، والفكرية، والارتقاء لبناء كيانه الشخصي الاجتماعي بكل مسؤولية، وتلبية احتياجاته المتغيرة للوصول إلى أفضل ما تستطيع قدراته، إلى أعلى مستوى ممكن، لتحسين الأداء الفردي والمؤسسي وجودة التعليم.

وإنّنا ندرك – كما أوضحنا سابقاً – أنّ هذا المفهوم قد لا يصلح أن يكون مفهوماً للمنهج المستقبلي، فالمتوقع أن يشمل التربوي خبرات المتعلمين خارج نظام التعليم، وقد يشمل تصوراتهم وتنبؤاتهم للمستقبل، وقد يشمل قضايا أخرى نجهلها حالياً وخصوصاً تلك القضايا المتعلقة بالتغير السريع في بنى المجتمع الفكرية ومتطلباته الثقافية، وباستغلال الفضاء من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تتطور بشكل مستمر وسريع.

نستخلص مما ذكر أنّ المنهج التربوي لم يعد مجموعة المواد الدراسية، وليس هو مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها المتعلم في صورة مواد دراسية موزعة على فصول أو سنوات الدراسة ومراحلها وتتوافر في كتب مدرسية محدودة ومعروفة، ولم يعد المنهج التربوي الخبرات والممارسات الصفية التي يمر بها المتعلم في مدرسته فقط، وليس هو النشاطات والممارسات التي تنظم بتخطيط من قبل وزارة التربية في الدولة ويتم تنفيذها في محيط المؤسسة التعليمية. لقد ولى زمن أن تكون المدرسة هي مستودع للمعلومات، ولم تعد المادة التعليمية واختيارها من التراث المتراكم هي الحدود التي نقف عندها، أو أنّ المنهج التربوي يهتم فقط بالمادة العلمية، بل يهتم بالمتعلم أوّلاً والعلم ثانياً. كما أنّ المادة الدراسية لم تعد هي الغاية والوسيلة في آن واحد، ولم تعد الخبرة قاصرة على ما يحدث داخل حجرة الدراسة، وعلى الجانب المعرفي منها فقط دون غيره من جوانب الخبرة، كذلك، فإن توزيع المناهج الدراسية إلى فصول وسنوات ومراحل وأزمنة ثابتة للجميع لم يعد يفترض أن ينهي جميع المتعلمين تعلمها في مدة زمنية محددة، ولن يكون هناك منهج واحد وتقويم مشترك نهائي واحد للجميع، وكأننا نتعامل مع بنى مادية وليس مع بنى بشرية لكل متعلم قدراته وإمكانياته وميوله ورغباته وظروفه.. ولم يعد ينظر المنهج بهذا المفهوم إلى قدرات جميع المتعلمين من فئة عمرية واحدة على أنها قدرات متساوية، ولا يحدد هذا المفهوم مسبقاً وبشكل قطعي قدرات جميع المتعلمين وآليات تعلمهم في سن معيّن، بحيث لا يمكن تعديها. ولم يكن هناك حاجة لوضع ضوابط وحدود لما يسمح للمتعلم معرفته، وإنّ المنهج بهذا المفهوم يؤكد على قابلية جميع المتعلمين على التعلم في أي سن من عمرهم، وعلى مواصلة التعلم ذاتياً والتعلم المستمر الدائم المتجدد مدى الحياة، ولم نعد بحسب هذا المفهوم نحرم أطفالنا وشبابنا الصغار في مرحلة التعليم الأساسي من القدرة

على التفكير النقدي، أو حل المشكلات والإبداع والابتكار. ولم يعد حفظ محتوى المواد الدراسية معيار النجاح والفشل.

- أهم القضايا التي يؤكد عليها المفهوم الجديد للمنهج:

يمكننا تحليل المفهوم الذي تبنيناه للمنهج التربوي، والذي أكدنا أنّه مفهوم غير ثابت يتطور نتيجة للتغيرات التي تحدث في هذا العصر، إلا أننا نستطيع أن نستخلص بعض القضايا التي لها انعكاسات مباشرة على العملية التعليمية التعلمية، ويؤكد عليها هذا المفهوم من تحليلنا وعلى النحو التالي:

- التفكير الناقد المقَوم المبدع:

يؤكد مفهوم المنهج على إعطاء اهتمام خاص للتعليم، الذي يعتمد على البحث والتخطيط والتحليل والتركيب والتصميم والتقويم والمبادأة وحل المشكلات وغيرها من الوسائل الخلاقة في أساليبه، ويحرص على الارتقاء بمستوى تفكير المتعلمين، وتعويد الأطفال منذ نعومة أظافرهم على التفكير الناقد المقَوم المبدع، وتنمية قدراتهم العقلية وتعميقها واستخدامهم لقواهم التخيلية وممارسة عمليات التقصي والاكتشاف بأنفسهم، وإعادة التركيب والإبداع والابتكار بدلاً من الاستقبال السلبي للمعلومات التي يحملها إليهم الآخرون، والارتقاء بالمتعلمين إلى المواطنين القادرين على بناء كيانهم الشخصي والاجتماعي بكل مسؤولية، بحيث يصبح بحسب هذا المفهوم طلب العلم وتقصي المعرفة والعمل المتقن والخلق والابتكار أسلوب حياة في مواجهة المشكلات والمواقف الجديدة ومتغيرات الحياة.

- تفجير الطاقات الذاتية والتميز للجميع:

ينطلق مفهوم المنهج من أنّ المتعلم هو محور العملية التعليمية، وأن كل متعلم سليم في جسمه وإدراكه قادر على تعلم معظم أنواع المعرفة، وعلى العطاء وتحسين

قدرته على التعلم وترقيتها لمزيد من الارتقاء والنمو المستمر المتكامل. ونستخلص أنّه يؤكد مبدأ التعلم من أجل التعلّم ومواصلة التعلم ذاتياً، ويهتم بحاجات المتعلم وميوله وتنمية شخصيته بجوانبها المختلفة العقلية والانفعالية والمهارية وتفجير طاقاته الذاتية وإطلاق العنان لها وتفريد عملية التعليم تبعاً لقابليات واهتمامات كل متعلم، مع تأكيد المفهوم بأن هناك دائماً مجالاً لمزيد من الإتقان والنمو، والاهتمام بالتعديل المستمر والمتواصل للسلوك، والتجديد الدائم للخبرة والمعرفة ومستوى الكفاية التعليمية، إضافة إلى التربية المستمرة المتجددة. وعليه فإن مفهومنا هذا يحرص على مبدأ تعميم النجاح والاتقان والتميز للجميع، وتكافؤ الفرص في مخرجات التعليم.

- **المرونة والتعليم المستمر الدائم**:

يؤكد مفهومنا للمنهج أننا أمام احتياجات متغيرة للمتعلمين وبشكل دائم مستمر، وأمام معارف متغيرة أيضاً، مما يتطلب الحرص على تطبيق مبدأ المرونة والتكامل في شكل تنظيم المعرفة، والاهتمام بالمفاهيم الكبرى الرئيسة في العلم، وبأساسيات المعرفة وأدواتها، إلى جانب العناية بالمواقف والاتجاهات، وكل ما من شأنه أن يجعل المتعلم قابلاً لأن يتعلم بشكل متواصل، والحصول على المزيد من المعرفة طوال حياته، كما أنّ هذا المفهوم يعزز الربط والتكامل بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي وفق فلسفة ومنهجية متكاملة تستجيب لمتغيرات القرن الحادي والعشرين، وبالتالي تكوين المجتمع المتعلم من خلال التأكيد على مبدأ التعليم والتعلم للجميع كأساس لتحقيق المجتمع القائم على المعرفة، والذي يستطيع مواجهة التغييرات الحضارية المتوالية باستمرار واستثمار المعرفة في الارتقاء بنوعية الحياة.

- تطوير بيئة التعليم والتنوع في جوانب العمل التربوي:

يتجاوز مفهوم المنهج التربوي الذي تبنيناه المفهوم المدرسي الضيق للصف، حيث يعتمد هذا المفهوم على أنّ العالم بأسره فصل كبير والفصل عالم صغير، ويؤكد على ضرورة تحويل البيئة التعليمية الحالية المغلقة إلى بيئة تعليمية مفتوحة تعتمد على التواصل الفعال مع مصادر التعلم المختلفة والمتنوعة المحلية منها والعالمية، إضافة إلى التواصل مع القطاعات المختلفة في المجتمع. كما يشير هذا المفهوم إلى أهمية التحسين والتطوير المستمر لجميع عناصر المؤسسة التعليمية، بحيث تكون بيئة المؤسسة التعليمية بيئة تعليمية منضبطة وجاذبة ومحفزة على التعليم والتعلم. ويؤكد مفهومنا هذا على التنوع في كل جوانب العمل التربوي، لجهة تنوع أشكال التعليم وأماكن التعلم غير المؤسسات التعليمية، وتنوع أدوات التحليل والتصميم والإبداع والحوار وتنوع المواد التعليمية والبرامج الوسائط وأساليب وأدوات التقويم، إضافة إلى التنوع في أدوار أولياء الأمور والتواصل على جميع المستويات. وعليه، فسوف يسهم هذا المفهوم في تغيير دور المدرّس من حامل للمعلومات يزود بها المتعلمين إلى خبير بشؤون البحث والقيادة وطالب معرفة يولد مع المتعلمين المعرفة الجديدة، ويتعاون معهم لوضعها في قالب جديد، وسيؤدي هذا المفهوم إلى الحرص المتواصل من قبل أعضاء المجتمع المدرسي بوضع توقعات عالية الأداء للمتعلمين بصورة مستمرة يشعون للوصول إليها، وسيكونون شركاء فعّالين في تخطيط المناهج وتعديلها وتطويرها، وسيكون الدور الأساسي لمدير المؤسسة التعليمية بحسب مفهومنا هذا القيادة بمفهومها الشامل وتحسين ثقافة ومناخ المؤسسة التعليمية، والتحفيز المستمر وتطوير معايير الأداء والارتقاء بمتطلباته، ومراقبة تقويم جودة التدريس ومستويات التعلم، وتحسين الأداء على المستوى الفردي والمؤسسي.

- توفير العناية المستمرة لكل متعلم:

يؤكد المفهوم الجديد للمنهج التربوي في كتابنا على مبدأ هام في التعليم وهو إكساب المتعلمين الدافعية الكافية ومراقبة أدائهم، وتوفير العناية التربوية المتواصلة لكل متعلم قبل التعليم وأثناءه، بحيث يتم التواصل في هذا الجانب إلى ما بعد اكتساب الكفايات التعليمية والسلوك المرغوب حتى يبلغ المتعلم المستويات التعليمية المنشودة، أو يتعداها لتحسين جودة التعليم ورفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسات التعليمية بشكل مستمر ودائم.

- تكوين الاتجاهات والمواقف:

يؤكد المفهوم الجديد للمنهج على تكوين الاتجاهات والمواقف، وخصوصاً المتعلق منها بتحمل المسؤولية، والمبادرة، والعمل التشاركي المتقن، والحوار الهادف، والتشاور والتفاوض واحترام آراء الآخرين، والقدرة على العطاء الذاتي، والخلق والإبداع، والعمل ضمن فريق سواء كان هذا الفريق مائلاً من حول المتعلم أو مشاركته في الحوار ومناقشة الأفكار من بعد. كما يستجيب مفهومنا الجديد لظاهرة العولمة والتحولات المصاحبة لها، ليتمكن المتعلم من التكيف مع متطلباتها بكل شفافية ومسؤولية، وتكوين الاتجاهات والمواقف والقيم الملائمة تجاه تدفق المعلومات الحر والثقافة التي تفرضها وسائل الإعلام والاتصال.

ويتوافق هذا المفهوم مع مقومات الحقوق الإنسانية كحقوق الطفل وحقوق النسان وتقدير كرامته واحترامها، وحماية المتعلمين من جميع النواحي، وتعزيز تكافؤ الفرص التعليمية، كما يتوافق مع القضايا المتعلقة بعدم التمييز العنصري والتسامح بمفهومه الشامل، وعدم التزمت والتعصب والانغلاق.

وكل الاتجاهات والقيم السابقة مرغوبة، وتعد من المتطلبات الأساسية للتكيف والعيش بأمان في القرية الكونية في القرن الحادي والعشرين الذي نعيشه الآن.

- **التقويم التكويني الأدائي الحقيقي** (**التقويم المنير**):

يؤكد مفهوم المنهج أن يكون التقويم تقويماً ارتقائياً إنمائياً تكوينياً حقيقياً، شاملاً لجميع جوانب شخصية المتعلم، وميسراً لإظهار القدرات والمهارات والمواقف، ومعززاً للثقة بالنفس، وأن تكون عملية التقويم عملية إنتاجية أدائية يتعرف من خلالها على قدرات المتعلم في التحليل والبحث عن المعرفة والملكات النقدية والفكر المستقل، ويؤكد على بناء المعرفة وإعادة بنائها، وأن تكون عملية التقويم شاملة في أساليبها وأدواتها مستمرة باستمرار عملية التعلم، تؤكد على إتقان الكفايات المؤتلفة المتكاملة من قبل الجميع وعلى حل المشكلات بأسلوب علمي، وعلى التعبير الشامل المتكامل، وتحرص على حدوث التعلم المتكامل للجميع، وسيؤدي ذلك إلى تطوير عملية التعليم والتعلم للوصول إلى التميز والإبداع.

- **تعزيز التكامل بين المنهج الخفي والمنهج الرسمي**:

وفق هذا المفهوم سيكون المنهج عبارة عن ورقة خضراء قابلة للتعديل والتطوير بنحوٍ دائم، أو مشروع خريطة هندسية يحتاج دوماً إلى تنقيح وتعديل، حتى بعد أن يبدأ بتنفيذ التصميم، وسيكون المدرّسون شركاء فعالين في تخطيط المناهج وتعديلها وتطويرها، وستؤثر الدراسات والبحوث التربوية والنفسية والتطورات السريعة في تقنية المعلومات والاتصالات والمتطلبات الثقافية المتغيرة للمجتمع على الأسس التي يعتمد عليها في بنائه، فتكون أسس بناء المناهج متحولة غير ثابتة مما سيؤدي إلى أن يكون المفهوم نفسه مرناً يقبل بالاتساع وإعادة البناء، وسيترتب على ذلك تقليل الفجوة بين المنهج الخفي والمهج النظامي الرسمي الظاهر، ويعزز التكامل والتنسيق بينهما

- مراقبة الأداء المدرسي ومعايير ضبط الجودة:

يؤكد مفهوم المنهج الجديد على مجموعة من القضايا التربوية والفنية والإدارية الهامة، كالمعيارية (Standardization)، وضبط الجودة الشاملة، ومراقبة الأداء المدرسي، للارتقاء بالعملية التربوية وتحقيق تعلم متميز، وتطوير حقيقي في النظام التعليمي. فالمعيارية تؤكد على وضع المؤشرات والمحكات والمستويات والضوابط والأسس والشروط لكل عنصر من عناصر منظومة المنهج، كالمعايير التي توضع لمكونات المنهج (الأهداف التربوية، المحتوى، استراتيجيات التعليم والتعلم، تقنيات التقويم التربوي)، والمعاير التي توضع لاختياره قادة المؤسسات التعليمية حيث يجب أن يتم اختيارهم وفق معايير جودة وكفاءة تربوية وإدارية معيّنة، والمعيارية التي توضع لاختيار مدرّس عصر المعلومات والتكنولوجيا والاتصالات، ذلك المدرّس القائد، المبادر، المبدع، المحفز، الخبير بطرائق البحث، الفعال الملهم، وكذلك الأسس والضوابط والشروط والمواصفات التي توضع للمواد التعليمية بأنواعها المقروءة، والمسموعة، والمكتوبة، تمثل المعيارية لهذه المواد، أضف إلى ذلك معايير الأداء على مستوى الفرد والمؤسسة التعليمية وغيرها من عناصر.

أما ضبط الجودة في منظومة المنهج التي يؤكد عليها مفهومنا هذا فتعني ضبط الجودة في جميع عناصر مدخلات العملية التعليمية، وكذلك في العمليات المختلفة (العمليات الإدارية وعمليات التعليم والتعلم وعمليات التواصل وغيرها) التي تتم داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، من أجل ضبط جودة مخرجات التعليم وفق المعايير والمحكات التي وضعت أو تتخطاها، وتحقيق التميز والفاعلية، وبالتالي رفع الكفاءة الإنتاجية وتحقيق الجودة الشاملة.

إنّ مراقبة الأداء المدرسي عملية تساعد على الكشف عن جوانب القوة والضعف والقصور في مستوى إتقان الكفايات التعليمية عد المتعلمين، وتحديد جوانب الخلل والمعوقات والمشكلات في منظومة المنهج التربوي.

- **موقف بعض الفلسفات التربوية من المنهج:**

ترى فلسفة التربية المثالية أن المنهج يصمم من اجل صقل العقل وصفاء الروح فهو يخاطب العقل والروح فقط دون أن يعنى باهتمامات الجسم وأنشطته . وأكدت فلسفة التربية المثالية جعل المنهج المدرسي ثابتا ومطلقا غير قابل للتغير، وعلى المنهج أن يركز على الرياضيات واللغة وقواعدها لأنها تفتح المجال للاطلاع على أفاق فكرية جديدة .

واعتمدت فلسفة التربية الواقعية إن ينظم المنهج على أساس المواد الدراسية المرتبطة بالأسس السيكولوجية للتعليم التي تدعو إلى التدرج من السهل إلى الصعب وان يحتوي المنهج على أنواع العلوم والتدريبات والبرامج الرياضية والفنية فضلا عن العلوم النفسية والاجتماعية.

وعلى المنهج إن يؤكد على حياة الفرد وأثار بيئته الاجتماعية، وتتمثل معالجة فلسفة التربية الطبيعية للمنهج بالأنموذج الذي وصفة روسو لتربية أميل فاتجه المنهج الطبيعي لمعالجة الجانب البدني والصحي والخلقي والديني . وأكدت فلسفة التربية الطبيعية على ابتعاد المنهج عن الموضوعات التقليدية. المعروفة وانه يجب أن يتجه إلى الطبيعة، فيدرس الظاهرة الطبيعية بدلا من دراسة العادات والأفكار التي يدين بها المجتمع الإنساني .

ومن الملاحظ إن الفلسفة التربوية الطبيعية رفضت الكتاب المدرسي بعَده يُحدُث عما لا تعرفه، كما يحول بين الطفل وبين حاجاته الطبيعية .

وتذهب فلسفة التربية البراجماتية إلى إن المنهج يجب أن يقوم على أساس اجتماعي وان يهيئ الفرصة لممارسة المثل الديمقراطية وان يركز حول النشاط وحول اهتمامات المتعلم وان يهيئ الوسائل الخلاقة لتنمية المهارات الجديدة .

وأساس المنهج البراجماتي هو استمرار الخبرة ولا يصح ان يواجه المتعلم خبرة جديدة قبل أن يكون مستعدا لها من خلال خبرته السابقة . وان يكون هناك توافق بين العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية في المنهج.

وجاءت الفلسفة التربوية الماركسية بمنهج مقسم إلى قسمين يتفقان فالشكل الأول هو منهج التعليم البوليتكنيلى وهذا المنهج له أهمية من التربية الماركسية فهو يزود الطلاب بالمبادئ العلمية في التكنولوجيا وتنظيم الإنتاج، والخبرة الإنتاجية وكذلك الفروع الأساسية للإنتاج الحديث من حيث المعرفة العلمية والتكنولوجية، فضلا عن تزويدهم بالمبادئ العلمية العامة للإنتاج الجماعي والاعتماد على العمل المنتج والبناء والتربية والصحة والإدارة.

والشكل الثاني هو منهج التعليم العام الذي يعتمد على مستوى المراحل التعليمية كلها من المدرسة الابتدائية وحتى التعليم العالي ويركز هذا المنهج على الرياضيات، والعلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية .

إما الفلسفة التربوية العربية الإسلامية فان المنهج فيها يكون قائما على التوازن بين علوم الدين والدنيا وكان المنهج في الإسلام (وظيفي) هدفه تخريج وتشكيل إنسان عارف بدينه وربه وقادر على أن يعيش حياة كريمة وحرة وقادرة على تطوير الحياة من خلال عمل معين.

والمنهج في الإسلام يجب إن يعنى بتزويد الطلاب بما يمكنهم من معرفة الكون والقوانين التي تحكمه بترتيب وانسجام وهو من صنع الخالق عز وجل. لذلك فان

المنهج يلعب دورا كبيرا وأساسيا في عملية تكوين شخصية المتعلم من النواحي المختلفة وضرورة تحديد الوسائل الفعالة لتطبيق هذا المنهج.

عناصر أو مكونات المنهج

١. الأهداف التربوية .

٢. المحتوى .

٣. طرائق التدريس .

٤. التقنيات التربوية .

٥. التقويم .

أولا: الأهداف:

إن من اهم ما يميز عصرنا الحالي، هو التقدم العلمي والتكنولوجي الذي تحققه كثير من دول العالم، والذي يشكل بعدا أساسيا من أبعاد الحياة المعاصرة، وبذلك اصبح العلم بفروعه المختلفة من مستلزمات الحياة، حيث انه يدخل في شتى نواحيها ونشاطاتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وهذا يتماش مع ما تطمح اليه تلك الدول التي تنشد إلى مواكبة العصر .

ولما كانت التربية هي العملية التي يقصد بها تغيير سلوك الأفراد وأحداث تغييرات في بعض الأنماط السلوكية، فان تحديد الأهداف التربوية يصبح من اكبر الأمور أهمية بالنسبة للعملية التربوية، وفي الوقت ذاته تعد الأهداف التربوية نقطة بداية لعمليات المنهج الدراسي، سواء أكان ما يتصل بالناحية التخطيطية، ام ما يتصل بالناحية التنفيذية .

وتعد الأهداف وتحديدها من الأمور البالغة الأهمية في المجال التربوي في كل مستوياته ولقد اهتم المربون بالأهداف اهتماما كبيرا باعتبارها الخطوة الأساسية التي تساعد على رسم التخطيط وأوجه النشاط الأخرى.

ولكل مجتمع من المجتمعات ثقافته وفلسفته وأهدافه الخاصة به التي يسعى إلى الحفاظ عليها ونقلها عبر الأجيال المتعاقبة. وتعمل الأنظمة التربوية على تحقيق أهداف وطموحات المجتمعات من إكساب المتعلمين الخبرات والمعارف والمهارات وأنماط السلوك الأخرى التي تمكنهم من التكيف السليم وبالتالي المساهمة في استمرارية ونماء مجتمعاتهم.

وتعد الأهداف التربوية المنطلق الأساس للسياسات والاستراتيجيات والخطط التعليمية في أي نظام تربوي يسقى في أي مجتمع، وعلى هذا فان وضوح الأهداف التربوية والعمل بموجب توجيهاتها وعناصرها كفيلان بتحقيق تلك الأهداف إلى درجة كبيرة شريطة توفر المستلزمات البشرية والمادية الكافية كما ونوعا وتمثل الأهداف العنصر الأساس الأول في مدخلات العملية التعليمية التي تنتج عنها في النهاية مخرجات بإعداد ونوعيات معينة تكون معبرة إما عن نجاح التعليم في تحقيق أهدافه أو عن فشله في ذلك وهناك مناهج ومداخل عديدة لتلمس مدى تحقيق أي نظام تعليمي لأهدافه .

إن الحديث عن الأهداف ليس بالأمر الجديد في العالم التربوي، ولكن الجديد في الأمر هو صياغة الأهداف صياغة واضحة ومحددة، فقد اصبح تحديد وصياغة الأهداف لأغراض التدريس والتقييم من المواضيع المهمة والحيوية المرتبطة مباشرة بعملية التعلم والتعليم، فالأهداف المحددة بوضوح تقود الفعالية التدريسية وتوجهها وبالتالي تحدد مضمونها.

ويؤكد ماجر Mager إن الهدف الجيد هو الذي يجب أن يوضح النقاط الأتية:

- الفعل أو السلوك الذي يتوقع من المتعلم ان يقوم به .
- الظرف أو الشرط التعليمي الذي يتحقق في ضوئه الهدف .

- المعيار الذي يحكم مدى الجودة والإتقان لتعليم المتعلم والمتجلي في فعل الهدف .

وعلى هذا الأساس فانه من المهم الإشارة إلى المستويات المتعددة للأهداف التربوية:

أ. الأهداف العامة التربوية:

وتشمل هذه كل التوقعات السلوكية العامة التي يأمل المجتمع بكل مؤسساته التربوية بما فيها المدرسة، تحقيقها عند المتعلم .

ب. الأهداف التعليمية العامة:

وهذه الأهداف لها اثار مهمة في حياة المؤسسة التربوية ونموها وتستغرق وقتا طويلا وتستلزم جهودا كبيرة لتحقيقها، لذلك يرفع امر وضعها وتخطيطها إلى اعلى المستويات . والأهداف التربوية تتصف بكونها على درجة عالية من التجريد والعمومية والتعقيد، وهي تمثل المحصلة النهائية لعملية تربوية كاملة، وهي تعبر عما يراه الفلاسفة والمفكرون التربويون كاطار للعمل التربوي، ونظرا لعمومياتها وتجريدها فأنها تحتاج إلى جهود كبيرة لتحويلها من أهداف تربوية إلى أهداف اكثر تحديدا ووضوحا هي الأهداف التدريسية أو الأهداف السلوكية .

وتتمثل الأهداف التعليمية العامة في:

- إنها الغاية النهائية من عملية التربية .

- وبها يتم تحديد الغايات الأساسية العريضة للتعليم مثل نقل الثقافة، أو إعادة بناء المجتمع، أو توفير النمو للفرد، أو تنمية المسؤولية الاجتماعية عند الأفراد، أو الاكتفاء الذاتي أو الابتكار .....الخ .

- تقدم دليلا لما يركز عليه في البرنامج التعليمي، وتحكم العمل المدرسي لانبثاقها عن فلسفة التربية وفلسفة المجتمع .

– كما إنها تساعد في نقل حاجات الأفراد والمجتمع وقيمهم إلى المنهج التربوي ليعمل على تحقيقها .

ج. أما الأهداف الخاصة فتتمثل في إنها:

– تبين الجوانب التي يجب التأكيد عليها وما يستفاد من محتوى المنهج .

– تقدم دليلا يساعد في اختيار الخبرات التعليمية وأوجه النشاط المناسبة، والعمل على تحديد مستويات ما يُعلّم، وكيف يُعلّم.

– تساعد في بلوغ الأهداف العامة من ترجمتها إلى أهداف قريبة وصيغ سلوكية محددة يسهل تقويمها.

الأهداف السلوكية الخاصة بمرحلة دراسية محددة:

بعد تحديد الهدف العام والشامل للنظام التربوي والأهداف الفرعية المنبثقة عنه وتواصلا مع الجهود التي بذلت في صياغة الأهداف العامة والحاجة إلى تقسيمها إلى أهداف كافة للمراحل الدراسية لتكون معالم رئيسة تهدي حركة التربية في واقعها وتطبيقاتها العملية مستنده إلى الموجهات التي تتصل بالمجتمع والبيئة وأبعاد الشخصية ضمن مجالات محددة .

وتؤكد (دروزة، ١٩٩٥) أن هناك أمور يجب إن يراعيها المربي لدى وضعه للهدف وهي:

١. أن يرتبط الهدف بحاجة حقيقية لدى الفرد المتعلم تشبع حاجته وحاجه المجتمع الذي ينتمي اليه .

٢. أن يكون الهدف واقعيا قابلا للتحقيق .

٣. أن يتناسب والمرحلة التعليمية للمتعلم .

٤. أن يكون للهدف مضمون أو محتوى تعليمي .

٥. أن يتضمن الهدف الفعل الذي سيقوم به المتعلم، والظرف التعليمي الذي يتحقق في ضوئه، والمعيار الذي سيحكم على جودته .

ثانيا: المحتوى:

هو مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يراد تعلمها ويتضمن فضلا عن ذلك كل ما يضعه المخطط من خبرات بهدف تحقيق النمو الشامل للمتعلم . بمعنى هو مجموعة من الوحدات الدراسية التي يتم اختيارها وفق أسس ومعايير معينة، بحيث تناسب مستوى المتعلمين وأهدافهم للمادة التي يدرسونها .

وهو يعكس القيم الثقافية التي يؤمن بها المجتمع، ويؤثر في تنمية ذكاء أفراده، إذ لا يقتصر دوره على تقديم المعرفة . وإنما يحتوي على الاتجاهات والقيم والمبادئ كما يساعد على بناء الشخصية وتوجيه السلوك والإفادة من مصادر العلم والمعرفة الأخرى .

ويعتمد المتعلمين على الكتاب المدرسي في إغناء معارفهم وخبراتهم باعتباره أساساً لعملية التعلم وطريقة منهجية ومقوما من مقومات التقوية والمراجعة والاستزادة في التحصيل. فهو يتيح فرصة تدريب المتعلمين على مهارات القراءة وتنميتها وذلك ان التدرب عليها لم يعد من مسؤولية مناهج اللغة العربية ومدرسيها فحسب بل يعد من صميم مسؤولية مدرسي جميع المواد الدراسية كل بقدر ما تتيحه طبيعة مادته والظروف المحيطة بالموقع التعليمي وامكاناته .

فهو مصدر للمعرفة قريب المنال سهل التعاطي، يقدم لهم المفاهيم في سياق منطقي، ويعتقد Warming ان اكثر من ٨٠% من المعلومات التي يحصل عليها المتعلمين في مراحل التعليم العام تم اكتسابها جاءت من الكتاب المدرسي . والكتاب المدرسي يساعد المدرس في التعرف على الاطار العام للمقرر الدراسي وفي التخطيط للتدريس وتنفيذه، وفي الإعداد للامتحانات .

وهو وسيلة يستعملها في أثارة دافعية المتعلمين للتعليم، ولذلك يعد الكتاب المدرسي عنصراً مهماً من عناصر العملية التربوية والتعليمية سواءاً للمدرس أم للطالب، ويؤيد ذلك بعض الدراسات التي أظهرت إن ما نسبته ٧٠% - ٩٠% من القرارات التي تؤخذ داخل الصف تعتمد على الكتب التعليمية وان ما بين ٣٠% - ٧٠% من الوقت الذي يصرفه المتعلمين داخل الصف يتعلق بأعمال ذات صلة بالكتاب المدرسي .

وقد فرضت التطورات الاجتماعية، المرتبطة بتقدم البحوث في التربية وعلم النفس ضرورة إعداد الكتاب المدرسي على أسس سليمة . إذ بدون هذه الأسس يفقد الكتاب المدرسي قيمته واثره في حياة المتعلمين .

فالكتاب المدرسي يعد عنصرا مهما من عناصر المنهج الرئيسة ووسيلة مهمة وفاعلة تعبر عن المنهج وأهدافه سواء أكانت بيد المدرّس ام المتعلم ويصعب التخلي عنها في التعليم مهما توافرت الوسائل التعليمية الأخرى.

لذا فقد اهتم المربون بالكتاب المدرسي فعقدت له الندوات والمؤتمرات للبحث في الأسس والمعايير التي يجب أن تتوافر له في الجوانب المختلفة انطلاقا من الوظائف المهمة التي يؤديها .

مشكلات اختيار المحتوى:

١. **التسارع المعرفي:** يمر العالم اليوم بما يسمى بالتفجر المعرفي الذي آل الى عدم امكانية تبسيط المواد الدراسية التقليدية من جهة وزيادة المعلومات المتخصصة من جهة أخرى .

٢. **تنوع الأهداف التربوية واتساعها:** مما أدى إلى ظهور مجالات جديدة لم تكن موجودة من قبل الأمر الذي تطلب تقديم الخبرات المطلوبة لتحقيق هذه الأهداف وتقليص مواد وخبرات قديمة .

٣. **تعدد الفلسفات التربوية:** لقد اثر تعدد الفلسفات التربوية بصورة عامة على طبيعة اختيار خبرات المنهج، حيث ينظر كل تربوي من وجهة نظر الفلسفة التي يؤمن بها، الأمر الذي أدى إلى عدم ثبات معيار معين للاختبار من جهة وتعدد المعايير من جهة أخرى .

٤. **اراء ومقترحات المختصين:** أن الآراء والمقترحات العديدة التي يقدمها المتخصصون والتربويون بشان موضوع ما تؤدي إلى أضافة أجزاء من المحتوى في بنية المادة الدراسية والنشاطات المتعلقة بها . أو استبعاد جزء منها وسواء كانت هذه المقترحات مقبولة أو غير مقبولة، فأنها تؤدي إلى اضطراب بنية المنهج وفقد توازنه .

٥. **التقدم العلمي والتقني:** أن التقدم العلمي والتقني الذي صاحبه تقدم اجتماعي واقتصادي اخذ يضغط على التربية، وقد تمثل هذا في نمو عدد المتعلمين، وزيادة مساحة القدرات والميول لدى المتعلمين اكثر من قبل فضلا عن زيادة طموح المتعلمين وخاصة في الدول النامية .

٦. **زيادة عدد المتعلمين:** كان عدد الطلاب في الماضي مقصورا على فئة محددة من المتعلمين هم بصفة عامة، من أبناء الطبقات الميسورة، أما اليوم فان الهدف التعليمي لم يعد مقصورا على فئة معينة من ناحية، ولم يعد الهدف كذلك أعداد طبقة معينة متعلمة من ناحية أخرى، فقد ادركت اغلب نظم التعليم في العالم ان ديمقراطية التعليم تقضي بجعله متناول كل فرد من أبناء الشعب .

وظائف الكتاب المدرسي: للكتاب المدرسي وظائف عدة منها:

- يثري تعلم المتعلم ويعززه.
- مساعدة المتعلمين على اكتساب الأهداف التعليمية المخططة في المنهج فضلاً عن تلبية احتياجاتهم الذاتية ضمن نطاق واقعهم الحياتي والمهني وإمكانات بيئتهم التعليمية.
- توفير الفرص التعلمية لكل متعلم لأن يتعامل مع المادة العلمية والخبرات التعليمية عن طريق قواه الإدراكية، وحواسه، وانتباهه ومنهجيته في التعلم تمهيداً لاكتساب منظومة النظام المعرفي، التي تتمثل في الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ، والاتجاهات، والقيم، والمهارات اللازمة لتكوين كفاياته النظرية والعملية.
- يساعد المتعلمين على ادراك بنية المادة التعلمية النفسية والمنطقية المفاهيمية.
- يوفر الدافعية للتعلم ويعززها.
- - يساعد على اكتساب العادات الدراسية السليمة.
- ينمي قدرة المتعلمين على التفكير بكل أنواعه ومستوياته.
- يلبي حاجات المتعلمين الخاصة من تربوية وتعليمية.

عناصر الكتاب المدرسي

يتألف الكتاب المدرسي من مجموعة من العناصر تتكامل مع بعضها في تحقيق الأهداف التي وضع من اجلها وهذه العناصر هي:

١- **مقدمة الكتاب:** تحتوي على ابرز الأفكار الأساسية التي تتضمنها وحدات الكتاب المدرسي وإشارة إلى أهدافه والتوجيهات التي يستفيد منها المتعلمين في عملية التعلم،وإشارة إلى مصادر التعلم المساندة فضلاً عن التعريف بأهمية الكتاب، والمبادئ الأساسية التي روعيت في تأليفه،وتنظيم محتواه ويفترض في لغة المقدمة أن تكون سليمة واضحة وموجهة لمخاطبة المتعلمين.

٢- **أهداف الكتاب:** تعد الأهداف عنصر مهماً من عناصر الكتاب المدرسي لما له من تأثير كبير في العناصر الأخرى،فلابد أن تكون أهداف الكتاب متصلة بأهداف المنهج.

الخبرات التعليمية:

يعد المحتوى احد العناصر المكونة للكتاب ويأتي بعد الأهداف ليكون ترجمة صادقة لها بل يعد العنصر الذي تدور حوله بقية العناصر والأنشطة وأساليب تقويم ومحتوى الكتاب يتكون من المعلومات والمفاهيم والعلاقات والحقائق والقوانين والنظريات والمهارات والقيم التي تشكل مادة التعلم في احد المقررات الدراسية للمتعلمين،ويتم اختيارها على وفق معايير علمية محددة بهدف تحقيق الأهداف الخاصة .وان يراعي في اختيارها مبدأ الحداثة،والدقة العلمية، وموثوقية المصدر ، وارتباطها بحياة المتعلمين والبيئة التي يعيشون فيها، ويراعي التوازن بين الشمول والعمق.

الأنشطة التعليمية:

وتكون أنشطة الكتاب المدرسي نوعين هما:

الأنشطة الاثرائية: تقدم من اجل المتعلمين المتفوقين لتوفير معلومات منتقاة تلبي احتياجاتهم وتمكنهم من النمو المتكامل.

الأنشطة العلاجية: أنشطة مخططة يقوم بها المتعلم والمدرّس لمساعدة المتعلمين في التغلب على الصعوبات التي تواجههم في إثناء تعليمهم والتي تعوق تقدمهم بالمقارنة لمعدلات نموهم ونمو اقرأنهم .

التقويم

- أن تكون وسائل التقويم متناسبة مع مستويات المتعلمين العقلية وتركز على مستويات التفكير العليا .

- أن يساعد التقويم المتعلمين على إثارة الدافعية نحو التعلم والبحث عن مصادر المعرفة من خلال التقنية الحديثة .
- أن يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين .
- أن يكشف للمدرّس الخبرات السابقة للمتعلمين .
- أن يشخص نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين .

العوامل المؤثرة في الكتاب المدرسي

هناك عوامل عدة تتداخل وتفرض نفسها في اعداد الكتاب المدرسي منها:

العامل الاقتصادي: ويتحكم في تكلفته الإجمالية عدة عوامل منها:

- نوع الورق ووزنه .
- قياس الصفحة الواحدة .
- نوع الطباعة.
- عدد الصور والرسومات والخطوط .
- الألوان .
- عدد النسخ.

العامل البصري: أذ إن المتعلم يتلقى المادة العلمية من الكتاب بصرياً وعناصره هي:

- المسافة بين عيني المتعلم، ويديه الممسكتين بالكتاب.
- قياس الحرف المستعمل.
- الألوان ومدى تجانسها.
- المسافات بين السطور والأعمدة.

العامل التربوي والنفسي: يتعلق هذا العامل بنظرة التربويين نحو الكتاب المدرسي فالكتاب في نظرهم هو رفيق المتعلم طوال الوقت وذلك على عكس الوسائل الأخرى وعناصره هي:

- مادته العلمية.
- طريقته (كلية – جزئية)
- الأهداف المتوخاة منه.

العامل الفني والتقني: لإخراج الكتاب بمستوى فني و تقني يفضل تشكيل لجنة لإخراجه تتكون من:

- المؤلف.
- فني الطباعة.
- فني الرسم والخطوط.
- الإشراف التربوي.
- التصميم والإخراج.

المكونات المادية و غير المادية للكتاب المدرسي

١- **المكونات المادية:** وتشمل الغلاف – أشرطة الرأس – حافة التجليد – حافة الكتاب – بطانة الكتاب – دبابيس الكبس – نوع الورق .

٢- **المكونات غير المادية** وتشمل:

أ) **قسم المواد التمهيدية** (عنوان الكتاب – اسم المؤلف – مكان الطباعة والنشر – الطبعة– سنة النشر – حقوق الطبع و رقم الإيداع) .

ب) **قسم المتن الرئيس:** (المادة المكتوبة ، الأشكال و التخطيطات، الصور والرسومات – المساحة المطبوعة – الهوامش)

ج) **قسم المواد المتممة:** (الملاحق – شعار الناشر – دليل المصطلحات – الكشاف – قوائم المراجع – ترقيم الصفحات)

مواصفات الكتاب المدرسيِ الجيد (معايير جودة الكتاب المدرسي)

اولا: محتويات الكتاب:

ينبغي لمحتويات الكتاب أن يتوافر فيها ما يأتي:

- أن تتصدر الكتاب المدرسي الأهداف المطلوب تحقيقها من تدريسه.
- أن تكون المقدمة وافية لكل من المدرّس والمتعلم تبصرهم بأهداف الكتاب ومادته العلمية وطرائق التدريس والأنشطة وأساليب التقويم.
- أن يحتوي الكتاب على قدر من المادة العلمية المناسبة لمستوى المتعلمين في ذلك الصف، وأن تتسم هذه المادة بالدقّة والحداثة والدلالة والأهمية.
- أن يحقق الكتاب الترابط بين المادة الدراسية في الصف السابق واللاحق قدر الإمكان.
- أن تكون فصول الكتاب على صورة أجزاء مترابطة بعضها مع بعض.
- أن تكون فصول الكتاب متدرجة، إذ يكون كل جزء مبنياً على الجزء السابق له، وممهداً للجزء اللاحق له .
- اشتمال الكتاب على فهرس المحتويات وعلى قائمة بالمراجع والمصادر وقائمة بالمصطلحات

أن تتوافر في الكتاب السلامات الخمس وهي:

- السلامة العلمية.
- السلامة الفكرية.
- السلامة اللغوية.
- السلامة التربوية.
- السلامة الفنية.

- أن يكون المحتوى مرتبطاً بقدرات المتعلمين وحاجاتهم، وميولهم من ناحية وثقافة المجتمع واتجاهاته من ناحية أخرى.
- أن يكون هناك توازن بين عمق المحتوى وشموله.
- أن يكون المحتوى مراعياً للفروق الفردية بين المتعلمين.
- أن تختتم فصول الكتاب، أو وحداته بمجموعة من الأسئلة، والأنشطة التي تدعو المتعلم إلى البحث، والاستقصاء في الحصول من الإجابات ولاسيما الأسئلة مفتوحة النهاية.

ثانيا- إخراج الكتاب:

يراعى في إخراج الكتاب المدرسي ما يأتي:

- أن يكون غلاف الكتاب جذاباً ومشوقاً ومتيناً.
- أن يكون ورق الكتاب صقيلاً.
- أن يكون نمط الكتابة مناسباً لعمر المتعلم .
- يفضل أن تكون عناوين الفصول، والفقرات ملونة بلون مختلف عن لون النصّ.
- أن يكون النص على صورة فقرات مستقلة ومميزة.
- أن يتضمن النص العدد المناسب من الوسائل التعليمية (الصورة، والرسوم التوضيحية، والخرائط، والرسوم البيانية) بالألوان المناسبة.

طرائق تأليف الكتاب المدرسي

أولاً- طريقة التكليف:

تكلّف الهيئة المسؤولة عن تأليف الكتاب المدرسي شخصاً أو مجموعة أشخاص بتأليف الكتاب، وأن يكونوا على المستوى المطلوب من السمعة العلمية، والأدبية التي تسوّغ اختيارهم للقيام بهذا العمل، وتحرص السلطات التعليمية على اختيار مثل هؤلاء الأشخاص، إلا أنه يحدث أحياناً أن الشخص المناسب المطلوب للعمل لا

تمكنه ظروفه القيام به، لانشغاله بأعمال أخرى وقد لا يكون لديه الوقت الكافي، لتأليف كتاب مدرسي، وقد يضطر تحت ضغط الإلحاح أو الرجاءات أن يقبل العمل مع آخرين وقد يكون اشتراكه اسمياً فقط، مما يترتب عليه ضياع الفائدة المرجوة من اشتراكه في التأليف وأن... طريقة التكليف لا تخلو من المجاملة والمحسوبية في بعض الأحيان. ويفضل أن يقوم بتأليف الكتاب ممن يدرسه أو قام بتدريسه.

ثانياً– طريقة اللجان:

تعمد الهيئات المسؤولة إلى تشكيل لجان التأليف من أمثال لجنة اللغة العربية في المرحلة الأساسية، ولجنة العلوم، ولجنة الرياضيات، وتتقاسم اللجنة العمل فيما بينهم وهناك لجان أخرى للتقويم وثالثة لإصدار الأحكام.

ومن عيوبها:

أنها تحتاج إلى وقت طويل، وقد لا يكون العمل بالمستوى المرضي إذ تكثر المنافسة ما بين المؤلفين وقد يكون محكوماً بحسابات ذاتية أو شخصية وقد لا يتوافر الشخص المناسب.

ثالثاً– طريقة الإعلان أو المسابقة:

وهي من الطرق الشائعة، إذ تقوم الجهة المعنية بالإعلان عن مسابقة لتأليف الكتب نظير أجر معين ويوضع في الإعلان المواد الدراسية، والصفوف والمراحل التعليمية، والمواصفات، والأجور، والميزة المهمة في هذه الطريقة تبتعد من المحسوبية، والمجاملة في اختيار الشخصية المؤلفة لأن المؤلفين غير معروفين.

ومن عيوب هذه الطريقة أنها لا تجذب المؤلفين المشهورين والذين لهم باع طويل في مجال التأليف، وأن المجموعة الواحدة قد تختبئ خلف بعض الأسماء اللامعة، التي تشارك شراكة اسمياً .

امور تتعلق بالكتاب المدرسي

الكتاب المدرسي جزء من المنهج المدرسي وليس هو المنهج نفسه. فالمفهوم الواسع للمنهج المدرسي يضع الكتاب في دائرة تتضمن منظومة من العناصر الأخرى مثل الأهداف وطرائق التدريس والوسائل و الأنشطة التعليمية وأساليب التقويم.

الكتاب المدرسي وسيلة وليس غاية. فالكتاب المدرسي ليس هدفًا في حد ذاته وإنما هو وسيلة من وسائل التعلم وتيسير فهم المتعلمين لما يدرسون. وجعل الكتاب المدرسي غاية في حد ذاته يكرس من الاعتماد عليه والانغلاق على ما فيه، واقتصار التقويم النهائي على محتواه.

الكتاب المدرسي مصدر من مصادر دعم النمو العلمي والمهني للمتعلم. ومن ثم فإن على المدرّسين العمل على أن يكون هذا المصدر غنيًا ومفيدًا ومشوقًا ومرغبًا في التعلم.

الكتاب المدرسي يحوي مجموعة من النصوص والوثائق وأساليب التعلم. لذا، فليست وظيفة المدرّس نقل محتوى الكتب التعليمية للمتعلمين، بل بث الروح في ذلك المحتوى، وترجمته على أرض الواقع، وجعله مدخلا إلى مزيد من التعلم.

الكتاب المدرسي تطبيق لسياسة التعليم في العراق لذا، فإن المدرّس مؤتمن على تنفيذ هذه السياسة وما تشتمل عليه من قيم وأخلاق ومبادئ.

الكتاب المدرسي وسيلة اتصال. والاتصال هو: الطريقة التي تنقل المعرفة والأفكار بوساطتها من شخص (أو جهة) إلى شخص آخر (أو جهة أخرى)،بقصد التفاعل والتأثير المعرفي أو الوجداني في هذا الشخص).

ثالثا: طرائق التدريس:

تؤدي التربية دورا رئيسا في التطور العلمي والتقني اذ بفضلها وكفاءتها استطاعت العديد من الدول ان تحقق لمجتمعاتها تقدما علميا وتكنولوجيا هائلا وتشير

الدراسات الى ان العصر الحالي هو عصر ثورة المعلومات ولكي يستوعب الافراد هذا الكم من المعرفة ويوظفونها في حياتهم، فان المسؤولية في ذلك تقع على عاتق المؤسسات التعليمية، لذا بدأت الدول تتسابق للوصول الى معالجات جذرية لما تتعرض له التربية من مشكلات ومعوقات، لتصبح قوة فاعلة في عمليتي التعبير والتجديد لبناء المجتمع الأفضل .

وتعرف طريقة التدريس بانها المنهج الذي يسلكه المدرس في توصيل مادة الكتاب المدرسي العلمية أو المنهاج الدراسي للمتعلم من معرفة ومعلومات وأنشطة، بسهولة ويسر بحيث تكفل طريقة التدريس هذه التفاعل بين المدرّس والمتعلمين من ناحية، وبين المتعلمين والمادة الدراسية من ناحية أخرى، وبين المتعلمين من جهة، وبين المتعلمين وأفراد البيئة المحلية من جهة أخرى، بحيث يؤدي ذلك إلى أحداث التغير الإيجابي الدائم نسبيا في سلوك الفرد المتعلم وإكسابه الخبرات التربوية المنشودة .

أن العصر الذي نعيشه مليء بالتحديات التي تواجه الأنسان والمجتمع كل يوم، ففي كل يوم تظهر على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات وأفكار جديدة وأساليب ومهارات متجددة وأليات للتعامل معها بنجاح أي أنها تحتاج إلى أنسان مبدع قادر على التكييف مع البيئة على وفق القيم والأخلاق السائدة في المجتمع .

وطريقة التدريس يمكن أن تعنى بالأساليب التي تحقق التأثير في المتعلم بحيث تؤدي إلى التعلم والنماء، وذلك لان التعلم هو تغير مكتسب مقصود باتجاه الفلسفة التربوية في سلوك المتعلم بفعل الخبرة، وان طريقة التعليم تكون عملية يقوم بها شخص هو "المدرّس" نحو شخص أخر هو "المتعلم" لأجل تغيير سلوكه، أو تكيفه، ومساعدته على تكامل النماء الشامل لشخصيته عن طريق العقل، وأعمال الفكر، في عملية تعلم مضبوط وموجه .

وذكر (معروف الرصافي) أن من أسباب ضعف الناشئة في اللغة العربية طريقة التدريس ويرى أن يعد المدرّسون بشكل يؤهلهم لتدريس العربية.

ولأهمية الطريقة في التدريس يقول (الخطيب): إن أية لغة في العالم مهما بلغت درجة صعوبتها ممكنة التعلم والإتقان حين توجد الطريقة التربوية الناجحة لتعلمها واكتسابها .

اذا تعد الطريقة أداة التدريس فهي العملية التي يتم فيها ترتيب الظروف التي تجعل المتعلم قادرا على تغيير طرقه في التفكير بشكل عقلاني بحيث تنسجم مع أهدافه .

فالطريقة هي أسلوب المدرّس في معالجة النشاط التعليمي مع طلابه لتحقيق اكبر قدر من الفائدة . وطريقة التعليم تحدد ما سيتعلمه المتعلم فيما بعد، ويرى (Howard) ان منهجا فقيرا في محتواه جيدا في طريقة تدريسه افضل بكثير من منهج غني في محتواه وطريقة تدريسه سيئة جامدة .

ونظراً لأهمية الطريقة التدريسية وفي استيعاب وفهم الطلاب للمادة التعليمية فعليها تتوقف درجة انتقال اثر التعلم في مادة دراسية إلى مادة دراسية أخرى وهذا يشكل احد أهداف التربية إن التعلم الجيد يأخذ في اعتباره ثلاثة أمور هي، مقدار ما اكتسب ومدى الاحتفاظ به ومقدار ما يمكن تطبيقه مما احتفظ به، اذ ان تعلم المادة وتذكرها فيما بعد يمثلان محورا مهما من محاور التربية الحديثة ونقطة اهتمام كبيرة يحاول التعليم تحقيقها في كل زمان ومكان .

وتعد طرائق التدريس ركنا أساسيا من أركان التدريس فهي اعتماد استراتيجية محددة بإنجاز موقف تعليمي ضمن مادة دراسة معنية والاستراتيجية هنا تعني خط السير الموصل إلى الهدف أي الخطوات الأساسية التي خطط لها المدرّس لتحقيق

أهداف الدرس والوصول إليها بحيث يكون باستطاعة المتعلمين ادراك محتوى المادة وفهمها وتطبيقها .

وكلما كانت طريقة التدريس ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابلياته وميوله كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها أوسع عمقا واكثر فائدة فقد أفادت طرائق تدريس اللغة العربية كسائر العلوم الأخرى من النهضة العلمية والاتصال بثقافات الدول الأخرى من البعثات والتجارب والبحوث والتطبيقات العلمية، فأصبح ذلك علما من العلوم النفسية والتربوية والمناهج وعلم اللغة وكل ما يتصل بها ويؤثر في مسيرتها لذلك تعتبر ركن من اركان العملية التربوية والتي لا تستغني عنها أي عملية تعليمية، فاذا تصورنا ان العملية التربوية تتطلب مدرسا يلقي الدرس وطالبا يتلقى الدرس، وبينهما مادة دراسية، فالطريقة التدريسية تشكل الركن الرابع من هذه العملية، وان نجاح التعليم يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة، وتستطيع الطريقة الصحيحة الصائبة أن تعالج من ضعف المنهج وضعف المتعلم وصعوبة الكتاب المدرّس وغير ذلك من مشكلات التعليم، واذا كان المدرّسون يتفاوتون بمادتهم وشخصياتهم فان التفاوت بينهم من حيث الطريقة ابعد أثراً وأكثر خطراً فالعملية التربوية تستند إلى ثلاثة أركان رئيسة هي المنهج والمتعلم والمدرّس، وان أركان العملية التربوية الثلاثة المذكورة بحاجة إلى وسيلة أخرى ينساب عبرها المنهج وخبراته وهي طريقة التدريس التي تعبر عن حالة التفاعل بين المدرّس والمتعلم ومن خلال هذا التفاعل يمكن أجراء عملية تقويم للعملية التعليمية كلها، أذ يتحدد الأداء الضعيف بحيث يمكن تحسينه ويمكن الوقوف على الأداء السليم بحيث يمكن تدعيمه وتقويم الأداء الخاطئ أن وجد حتى نصل إلى افضل فاعلية ممكنة للعملية التعليمية، فالطريقة التي يستعملها المدرّس تساعد على إيصال المعلومات والمهارات إلى المتعلم وتمكنه من استيعابها .

فنجاح عملية التعليم يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة وتستطيع الطريقة الناجحة معالجة الكثير من مشكلات التعليم، والتفاوت بين المدريسين في الطريقة اكثر خطرا وابعد أثراً من تفاوتهم في المادة، والشخصية ولقد أجريت دراسات لمعرفة اثر الطرائق في التدريس مع تساوي العوامل المؤثرة في التعليم فأظهرت النتائج فروقات دالة إحصائياً في التعلم عزيت إلى اختلاف طرائق التدريس ويميز صبري بين نوعين من طرائق التدريس الحديثة، الأولى يسميها "أساليب التدريس الجماعي" وهي: حلقات البحث (السيمينار) والندوة والمشروع الجماعي، وطريقة العرض، والزيارات الميدانية، والتمثيل، ولعب الأدوار، ودراسة الحالة . أما الثانية فهي: "الأساليب التي تعتمد التعليم الفردي"، وتشمل طريقة التعليم المبرمج، وطريقة التعليم الخاصة (Tatoring) والمشاهدة الميدانية ويشير (الخطيب) إلى قائمة أخرى من طرائق وأساليب حديثة في التدريس الجامعي وهي النقاش بانواعه: العام والموجه والتأملي والأستفهامي والأستكشافي، وأسلوب استمطار الأفكار (Brain storming) وطريقة العرض مع الاثبات وا لتوضيح والبرهان، وأسلوب المناظرة، وحلقة المناقشة، والدراما الاجتماعية (sociodr amas) والمحاضرون الزائرون، والرحلات الميدانية، والنشاطات الصغيرة، وتعيينات التعلم الذاتي.

والطريقة الناجحة هي التي تؤدي الى الغاية المقصودة في اقل وقت وايسر جهد وتأتي أهمية طرائق التدريس من حيث كونها أداة مهمة لتحقيق الأهداف التربوية إذ يرى (هربرت) أن تحقيق الأهداف التربوية يتوقف على الطريقة كتوقفه على المنهج الواسع المترابط في خبراته . لذا فان اقتراح طريقة أو أسلوب يصلح لتحقيق جميع الأهداف والغايات المنشودة ليس سهلا، فقد تكون طريقة ما فعالة وناجحة وملائمة لمدّرس ما دون فعاليتها وملاءمتها لمدّرس أخر، وفي موقف تعليمي أخر فضلا عن اختلاف النمط المعرفي لدى المتعلمين المتعلمين وتباين أدائهم وطريقة تنظيم خبراتهم

واستدعائها والفروق الفردية بينهم لذا فان اختلاف الطريقة يتوقف على المرحلة التعليمية ومستوى المتعلمين والأهداف وطبيعة المادة ومستوى النمو العقلي للطلبة، حيث أن تحديد أسلوب التعلم يؤدي إلى تحقيق الأهداف على درجة عالية من الإتقان ويمكن أن نستنتج أن طريقة التدريس هي وسيلة لنقل المعلومات والمعارف والمهارات للمتعلم، وكذلك تعد وسيلة متقدمة للاتصال به والتفاعل معه، وكمثيرة تعليمية لسلوك المتعلمين، وتنظيم النشاط المعرفي لهم، ووسيلة للابتكار والأبداع، كما أنها وسيلة متصلة وظيفيا مع الوسائل التربوية الأخرى لتحقيق الأهداف التربوية ولقد بذلت التربية الحديثة جهدا خاصا في الطرائق التي توصل المادة إلى المتعلمين منسجمة مع الهدف الذي ترمي أليه، ولقيت اللغة العربية حظاً وافراً من العناية بعد أن اتصلنا بالغرب وأخذنا عنه الكثير من شؤون التربية والتعليم والطرائق العامة والخاصة مراعين ما لنا في الميدان من تراث وما أحيط بنا من حاجات ومشكلات، ولا شك في أن الطرائق الخاصة بتدريس اللغة العربية لا تجدي نفعاً ما لم يتولى تدريسها مدرسون استوعبوا مادتهم واخلصوا لها وجمعوا بين العلم بالطرائق والعلم باللغة العربية نفسها وتمكنوا من أن تكون لهم طرائق خاصة ناجحة في التدريس لان ذلك ينعكس – دون شك – على المتعلمين

ولكي يكون التعلم على قدر كبير من الفائدة لابد من العناية بالطريقة التدريسية وهذا ما أكدت علية التربية الحديثة، وعدتها حجر الزاوية في عملية التعلم فمهما كانت المادة غزيرة المعلومات تكون عديمة الفائدة بدون طريقة تدريسية ناجحة يتبعها المدرّس وقد حظيت الطريقة التدريسية باهتمام الباحثين في مجال التربية وذلك من خلال أجراء العديد من الدراسات والبحوث للوقوف على مدى تأثير تلك الطرائق والأساليب المتنوعة في تحصيل المتعلمين في المرحل الدراسية المختلفة وذلك بهدف تطويرها وتنوعها بما تحقق الأهداف التربوية والتعليمية بأقصر وقت وجهد أقل وقد أولى المفكرون

والتربويون طرائق التدريس أهمية كبيرة، كما أولت الدول المتقدمة اهتماما كبيرا بالتدريس وتحديث طرائقه واساليبه كما زاد الاهتمام في تحسين طرائق التدريس الجامعية وتطويرها حيث ان فلسفة طرائق التدريس في الجامعة تنطلق من فرضية تقول ان المتعلم انسان نشيط وفعال وذو شخصية ناضجة ومستقلة وقادرة على اختيار المساقات التي يشعر انها مناسبة لقدراته وميوله ورغباته ووقته، وهو قادر ايضا على استخدام الوسائل التعليمية المتاحة والقيام بالنشاطات التربوية المعينة بطريقة فعالة .

تصنيفات طرائق التدريس:

صنّف التربويّون طرائق التدريس تصنيفات عديدة اعتماداً على جملة من الأسس ، كدور كلّ من المدرّس والمتعلّم ، وأعداد المتعلّمين ، وطبيعة التفاعل بين المدرّس والمتعلّمين ، وطبيعة النشاط الفكريّ الحاصل ، والصلاحيّة للموادّ الدراسيّة ، وهذه التصنيفات هي:

***-التصنيف على أساس دور كلّ من المدرّس والمتعلّم:**

وفي ضوء هذا المعيار، معيار دور المدرّس والمتعلّم، نقسم طرائق التدريس إلى ما يأتي:

أ- طرائق يكون فيها الدور الفاعل للمدرّس ، كطرائق المحاضرة والإلقاء والعرض .

ب- طرائق يكون فيها الدور الفاعل للمتعلّم ، ويقتصر دور المدرّس على التوجيه ، كطرائق التعلّم الذاتيّ (التعليم المبرمج ، والحقائب التعليميّة، والبرامج المحوسبة ، وغيرها) .

ت- طرائق تجمع بين دور المدرّس والمتعلّم كما هي الحال في المناقشة.

***- التصنيف على أساس عدد المتعلمين ، وتصنّف هنا ضمن فئتين:**

أ- طرائق التدريس الجمعيّ ، كالمحاضرة ، والمناقشة ،وحلّ المشكلات ، والتعلّم التعاونيّ .

ب- طرائق في التدريس الفرديّ ، كالتعليم المبرمج ، والتعليم الحاسوبيّ .

***التصنيف على أساس طبيعة التفاعل بين المدرّس والمتعلّم ، وتصنف في فئتين:**

- طرائق يتمّ فيها التفاعل بين المدرّس والمتعلّم مباشرة ، كالإلقاء والمناقشة ، والعصف الذهنيّ .

- طرائق يتمّ فيها التفاعل بين المدرّس والمتعلّم بصورة غير مباشرة ، كالتدريس التلفزيونيّ عن طريق الدوائر المغلقة أو المفتوحة .

***- التصنيف على أساس النشاط الفكريّ ، وتصنّف ضمن فئتين:**

- طرائق ينتقل فيها الفكر من العامّ إلى الخاصّ ، ومن القاعدة إلى الأمثلة كالطريقة الاستنتاجيّة .

- طرائق ينتقل فيها الفكر من الخاصّ إلى العامّ ، كالطريقة الاستقرائيّة .

***- التصنيف على أساس الصلاحيّة للموادّ الدراسيّة ، وتصنّف الطرائق ضمن فئتين:**

طرائق تدريس عامّة General Methodsتصلح لمختلف المواد ، كالمحاضرة ، والمناقشة .

ب- طرائق تدريس خاصّةMethods Special تصلح لمادّة بعينها ، كطرائق تدريس اللغة العربيّة ، أو طرائق تدريس الاجتماعيّات أو العلوم ، أو غيرها من الموادّ .

رابعا: التقنيات التربوية:

أننا نعيش اليوم في عالم متسارع التغير في مجالات الحياة وميادينها كافة عالم يتصف بثروة المعلومات، والعولمه، والتطوير الهائل في وسائط الاتصال وتقنياتها مما اثر في أساليبنا من حيث، التفكير والعمل والأداء فمن يريد أن ينافس وينجح في عالم اليوم، ينبغي أن يركز على أدارة المعرفة والتي تركز على تنمية الرأسمال الفكري

(عمال المعرفة) وتقود عمليات الابتكار والأبداع، وتوظف نتائج الخبرات الإنسانية وتستثمرها بأساليب ووسائل متطورة .

تطور مفهوم وسائل الاتصال التعليمية في العقدين الماضيين تطوراً كبيراً اصبح بعده ومداه مختلفين عن ذي قبل، فيما كان ينظر إلى وسائل الاتصال التعليمية على أنها معينة أو مساعدة للمتعلم أو أنها موضحة للمفاهيم العلمية المقدمة للمتعلمين، وأصبح ينظر إلى التقنيات التربوية حاليا على أنها عملية منهجية ذات نظام وثيق بتصميم المواقف التعليمية وتنفيذها وتقويمها في ضوء أهداف سلوكية محددة ساعية للإفادة من نتائج البحوث في مجالات المعرفة المختلفة واضعة كافة الأمكانات البشرية وغير البشرية للوصول إلى تعلم فعال ذي معنى .

والتقنيات التربوية كعملية منهجية منظمة تعمل على تصميم عملية التعليم والتعلم وتلعب دورا مهما في تطوير كافة عناصر النظام التربوي بوجه عام، وعناصر المنهج بوجه خاص بشكل يجعلها اكثر فاعلية وكفاءةً، وذلك من خلال الاستفادة منها في عملية التخطيط لهذه المناهج وتنفيذها وتقويمها ومتابعتها وتطويرها بما يسهم بشكل كبير في تحقيق أهدافها المنشودة.

ويؤكد (هيوبارد) أن التقنيات التربوية تمثّل ثورة في تفكيرنا بالتربية واستجابة علمية لحاجات المجتمع المتنامية وصولا إلى نظام تربوي افضل وهذا ما يثير قلق المربين ويجعلهم يندفعون إلى أجراء التغيرات الجذرية في محتوى التربية وطرقها لزيادة كفاءة التعلم واستثمار الوقت بصورة فاعلة .

ويقول (رونتري ١٩٨١) أن التقنيات التربوية علم له حيويته ووظيفته يعنى بتصميم وتخطيط المواد والخبرات التعليمية وتقويمها، ويرى أن التقنيات التربوية مدخل للتربية قائم على حل المشكلات وطريقة للتفكير تتناول التعليم تناولا منظماً ناقداً .

وعلى هذا الأساس فالتقنيات التربوية لا تعني الوسائل والمواد والأدوات فحسب وإنما هي اشمل من ذلك واعم فهي أسلوب في العمل وطريقة في التفكير والتنظيم والتخطيط والتنفيذ والتقويم فضلاً عن كل ما سبق.

ويرى التون (Elton) أن التقنيات التربوية تهتم بتطوير نظامي التعليم والتعلم، فضلاً عن استخدام التقنيات المتطورة في هذين النظامين .

وقد حدد (رونتري) المرحلة الأساسية للتقنيات التربوية واكد على ضرورة تكاملها وتتضمن هذه المرحلة ما يأتي:

١. تحديد الأهداف التربوية التي تسعى التقنيات التربوية إلى تحقيقها .
٢. تطور الخبرات التربوية الضرورية لبلوغ الاهداف التربوية .
٣. تقييم مدى فاعلية الخبرات التربوية .
٤. تحسين الخبرات التربوية في ضوء عمليات التقييم .

ويبين (اسكندر)، (وغزاوي) أهمية التقنيات التربوية ونجاحها في معالجة العديد من المشكلات التربوية والتعليمية من خلال ما تمتلكه من خصائص ومزايا من أهمها مراعاة الفروق الفردية إذ أنها تتيح للمتعلم الحق في التقدم في دراسته بالسرعة التي تناسبه فضلاً عن إسهامها في علاج النقص في أعداد أعضاء هيئة التدريس ورفع كفايتهم

والتقنيات التربوية عملية منهجية منظمة في تصميم عملية التعليم والتعلم وتنفيذها وتقويمها في ضوء أهداف محددة، تقوم أساساً على نتائج البحوث في مجالات المعرفة، وتستخدم جميع المواد المتاحة، البشرية وغير البشرية للوصول إلى تعليم أعلى فاعلية وكفاءةً. وقد اكد (رونتري، ١٩٨١) علي أن التقنيات التربوية هي حجر الأساس في تطوير المنهج بكافة عناصره .

كما يعد (رومزسكي، ١٩٨٤) أن المدرّس هو احد العناصر المهمة للتقنيات التربوية. وتؤدي تقنيات التعليم دورا كبيرا في العملية التعليمية بشكل يجعل هذه العملية جذابة غير منفرة للمتعلمين ومريحة لكل من المتعلم والمدرّس، ومحققة لما ترمي أليه من أهداف لا يمكن بلوغها دون الاستعانة بهذه الوسائل والتقنيات .

كما توصل ديس (Descy. 1992) إلى أن التدريب على استخدام تكنولوجيا التعلم (التقنيات التربوية) يحسن من أداء المدرّسين المبتدئين في سنتهم الأولى في التدريس واكد على أن ذلك يساعد الطلاب على تحقيق تعلم نافع في وقت اقصر .

وان منهاج التكنولوجيا يهدف إلى اطلاع المتعلم على المنجزات العلمية من الآلات والأدوات التقنية التي تم ابتكارها، من تطبيق بعض المبادئ العلمية والمعارف المكتسبة في مختلف فروع العلم وبالتالي تعريضه لمجموعة الخبرات المختلفة في مجالات شتى.

ومن هذا المنطلق تصبح التقنيات التربوية بحثًا في مكونات التعليم التي تؤدي إلى تحسين عملية التعلم التي تتضمن الأهداف والاستراتيجيات والطرائق والوسائل وعملية تنظيم المواد التعليمية لتحقيق أغراض التعلم، والتمكن منها وتقويمها .

ومن هنا لجأت كثير من الأنظمة التربوية في العالم إلى استخدام التقنيات التربوية كاستخدامات حديثة للإسهام في معالجة بعض المشكلات والصعوبات التي تواجه العملية التعليمية مثل زيادة إعداد المتعلمين ونقص إعداد المدرّسين، وضيق وقتهم، والفروق الفردية بين المتعلمين .

وهذا بالتأكيد ما يؤكده المؤلفان ويعد غيض من فيض لأنه لا يمكن الاستغناء عن التقنيات التربوية او تجاهلها في العملية التدريسية .

التقويم التربوي:

نبذة تاريخية عن التقويم التربوي

يعرّف التقويم التربوي بأنه عملية " الحكم على قيمة المادة أو الطرائق لأغراض مُعطاة، أو هو الأحكام الكمية والكيفية على المدى الذي تفي به المادة والطرائق والمحكات ؛ وقد تكون المحكات مُحددة من المتعلم، أو ممن أعطوها له " إنَّ للتقويم جذوراً تاريخية قديمة جداً، ففي المجتمع الصيني القديم عُرفت وسائل التقويم التحريرية، وعقد للمتعلمين امتحانات تحريرية كانت على درجة كبيرة من الصعوبة، كما كانت تتم على مراحل ثلاث فتنتهي في المرحلة الثالثة باختبار الفئة الممتازة التي كان يعهد إليها بالوظائف الراقية في الدولة، وكانت مدّة الامتحان التحريري تتراوح بين ١٨ و ٢٤ ساعة في المرحلتين الأولى والثانية، وتمتد إلى (١٣) يوماً في المرحلة الثالثة

كذلك تدلنا دراسة التربية في المجتمع اليوناني القديم على استعمال نوع من التقويم والقياس التحريري في تقدير نتائج التحصيل المدرسي في هذا المجتمع، وكذلك الأمر في المدرسة الرومانية القديمة .

هذا التقويم كان عبر الاختبارات التحريرية، أمّا الاختبارات الشفهية فكانت موجودة عبر التسميع الشفهي رغم أنّه أمر صعب يهدف إلى تحقيق الأهداف من التدريس عبر الحفظ، وإظهاره إلى المدرّس أو السامع .

وهذه الطريقة في التقويم – أي الشفهية – كانت تستعمل عند العرب قبل ظهور الدين الإسلامي وبعده، وخاصة في تحفيظ أشعار العرب والقرآن الكريم، ولم تُبسَّط طرائق التقويم الشفهي إلاّ في عقود قريبة العهد نسبياً.

ولو بحثنا عن كلمة تقويم في القرآن الكريم لوجدناها موجودة مرّة واحدة في سورة التين، إذ قال تعالى في السورة ((بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ * وَالتِّينِ وَالزَّيْتُونِ *

وَطُورِ سِينِينَ * وَهَذَا الْبَلَدِ الأَمِينِ * لَقَدْ خَلَقْنَا الإنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ)) (سورة التين: الآيات ١ – ٤) .

وبالرجوع إلى كتب تفسير القرآن الكريم من أجل معرفة مدلول كلمة (تقويم) في السورة المباركة ؛ وجدنا التقويم يدور حول حُسن صورة الإنسان، وحواسه، والإنسان أحسن الخلق بعقله، ومنطقه، لذا هو في أحسن تقويم.

مما سبق يتبين أنَّ التقويم قديم جداً، وإنّه موجود عند شعوب الصين، وأثينا، والروم، والعرب القدماء، والدين الإسلامي، ولا يُريد الباحثان الدخول في تفاصيل دقيقة عن تطور التقويم عبر التاريخ بقدر ما يؤكد وجود هذا العمق التاريخي للتقويم، ورغم أنَّ مفهوم التقويم ليس واحداً وإنّما يدور حول معانٍ متنوعة.

أمّا التقويم في العصور الوسطى، والحديثة، فقد لقي ما لقيته العلوم المتنوعة من ركود، وهذا ردّ فعل لما حدث للتربية عموماً بعد أنْ عمَّ الظلام المعرفي، وأُهملت المعارف والفنون ؛ لذلك لا تُعرف طريقة تحريرية للتقويم والقياس في هذه العصور في دور العلم، واقتصرت العملية على مجرد عدد من الأسئلة تُلقى شفاهاً، وتُجاب شفاهاً.

وفي النصف الثاني من القرن التاسع عشر أخذ المربون يدركون مساوئ الاعتماد كلياً على التسميع الشفهي، وظهر مَنْ يدعو إلى استعمال الاختبارات التحريرية بدلاً من الشفهية كأساس للالتحاق بالكليات، وبخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية .

أما في العقد الرابع من القرن العشرين ؛ فقد ظهرت (حركة التقويم التربوي)، وتميزت هذه المرحلة بظهور العديد من المجلات التربوية، والنشرات الخاصة بإجراء الاختبارات، وأُخذ بعض الباحثين يفضّل استعمال فكرة التقويم التربوي بدلاً من القياس التربوي بوصف التقويم أكثر شمولاً إذ إنّه يُركّز على تقدير كل العوامل المتداخلة في العملية التربوية وقياسها، ولا تقتصر على عدد محدود منها.

أنواع التقويم التربوي:

للتقويم التربوي أنواع كثيرة إذ " نتيجة للاهتمام الذي حظي به التقويم، فقد تناوله الكُتّاب من زوايا مختلفة، وكانت لهم فيه وجهات نظر متعددة أدّت إلى تعدد أنواعه ؛ ولهذا فقد رأينا عرضها على وفق تصنيف يضم تحت كل فرع من فروعه الأنواع التي تجمعها صفة عامّة مميزة وذلك على النحو الآتي:-

أولاً . أنواع التقويم بحسب وقت إجرائه:

١. التقويم التمهيدي: Initial (Feasibility) Evaluation

التقويم التمهيدي هو عملية التقويم التي تتم قبل تجريب برنامج تربوي للحصول على معلومات أساسية حول عناصره المختلفة كحالة المتعلمين قبل تجربة برنامج ما وفي حالات كثيرة يكون لهذه المعلومات الأساسية دور مهم عند تطبيق التجربة بمراحلها المختلفة في التقويم بالنسبة لواقع الذين يتم تقويمهم . وإنَّ دور هذا التقويم يكون في معرفة الظروف كلها الداخلة في البرنامج بما في ذلك المقوَمون (المتعلمين مثلاً) وذلك بالتعرف على معلوماتهم (معارفهم) واتجاهاتهم ومهاراتهم وسلوكهم، الأمر الذي يعطي أنواع التغيرات المتوقعة .

٢. التقويم التطويري: Going Developmental) ،،Formative (on – Evaluation

وهو يحدث في أثناء تكوّن أو تشكّل تعليم المتعلمين، وهدفه تصحيح مسار العملية التدريسية، معرفة مدى تقدم المتعلمين، وليس وضع الدرجات لهم، ويُعرّف بأنه: عملية تقويمية منهجية (مُنظّمة) تحدث في أثناء التدريس غرضها تزويد المدرّس والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين التعليم والتعلم ومعرفة تقدّم المتعلم

٣. التقويم النهائي: Terminal) Evaluation،Summative (Final

إنَّ التقويم النهائي هو ذلك التقويم الذي يستعمل للحكم على برنامج ما من أجل اتخاذ قرار حوله للاستمرار فيه أو إيقافه.

ويرى (اللقاني والجمل) أنّه تقويم يتم في نهاية المنهج ويضم نتائج التقويم البنائي التي حصل عليها المتعلم على مدى العام الدراسي لتكون حصيلة تقويمه التي نتعرف من خلالها على مدى تحقيق المتعلم الأهداف التربوية التي تساعد على اتخاذ القرار بشأن المتعلم وشأن تطوير المنهج.

٤. التقويم التتبعي: Longitudinal (Follow – up) Evaluation

إنَّ الغرض الرئيس من هذا النوع من التقويم هو تحديد الآثار المستمرة للبرنامج (أو قياس الآثار البعيدة للبرنامج)، ويمكن أن يتحقق ذلك عن طريق الاتصال بالجهات التي التحق بها الذين طُبِّق عليهم البرنامج لمعرفة مدى كفاياتهم (وإن كان البرنامج تدريباً فيكون الاتصال من أجل معرفة مقدار التطور الذي حصل في عملهم)، ويمكن استعمال الاستفتاءات والمقابلات لهذا الغرض.

ثانياً . أنواع التقويم بحسب الشمولية:

١. التقويم المكبر (الكلي): Macro Evaluation

يهتم هذا التقويم بتناول مخرجات النظم ككل وعلاقاتها بأهداف السياسة العامة للنظام، فعلى سبيل المثال عندما نريد التأكد من تحقق هدف تربوي مثل مواجهة احتياجات المجتمع من الأيدي العاملة، فإن أفضل المؤشرات تكون في هذه الحالة مقارنة أعداد المتخرجين بحسب مستويات الدراسة وموضوعاتها بأهداف القوى العاملة التي سبق تبنيها آخذين بنظر الاعتبار الطاقة العاملة المتعلمة الموجودة بطبيعة الحال،

ويستعمل هذا النوع من التقويم أيضاً في وحدات التخطيط القومي في التهيئة لاستراتيجيات التطوير التربوي .

٢. التقويم المُصغّر (الجزئي) Micro Evaluation

يهتم هذا النوع من التقويم بما يجري في البرنامج (داخل الصف مثلاً) أو الحالة التي يجري تقويمها دون ربطها بإطار أكبر أو بدراسة انعكاس آثارها على حالات أنظمة فرعية أخرى، وتنطوي تحت هذا النوع أنواع وأساليب التقويم المطبّقة في وزارات التربية في العادة، كأساليب الموجهين في التقويم، أو الامتحانات ووسائل التقويم الأخرى. وهذا النوع من التقويم لا يُعطي صورة شاملة أو متكاملة عن المنهج كله أو الكتاب كله، ومن خلاله يتم تجميع النتائج التي تم التوصل إليها عن طريق الوسائل كافة التي تُسهم في تكوين الصورة الكلية عمّا يُراد تقويمه، وهو ما يُساعد في اتخاذ القرار النهائي، وخاصةً في الجزء الذي تمَّ تقويمه .

ثالثاً . أنواع التقويم بحسب درجة الشكلية

(من حيث الأسلوب والجهة القائمة بالتقويم)

١. التقويم الشكلي (الرسمي): Formal Evaluation

وهو التقويم الذي تقوم به جهة رسمية، وإن قيام الجهة الرسمية به أمر ضروري ونافع لأن هذه الجهة تعرف البرنامج بتفاصيله، وتعرف أغراضها مع تطبيقه، فهي تعرف كل أبعاده وظروف تطبيقه مما يجعل تقويمها له ذا نفع كبير لها .

٢. التقويم غير الشكلي (غير الرسمي): Informal Evaluation

وهو التقويم الذي تقوم به جهة غير رسمية، وقيام جهة غير رسمية بتقويم البرنامج أمر نافع أيضاً لأنه يُتيح لأُناس آخرين أن يروه من زوايا أخرى قد تكون مختلفة عن تلك التي تقومها من خلاله الجهة الرسمية، وبهذا يكون التقويم غير الرسمي مُكملاً ومساعداً

للتقويم الرسمي، فضلاً عن أنه ميدان يوسّع دائرة البحث التربوي، ويشجّع الباحثين على العمل في ميدان التقويم الذي يمثل نوعاً قائماً بذاته من البحوث التربوية .

رابعاً . أنواع التقويم بحسب المعلومات والبيانات

١. التقويم الكمي: Quantitative Evaluation

إنَّ التقويم الكمي هو الذي يعتمد على النتائج الكمية (الرقمية) لأدوات القياس، وهي ما يمكن أن نطلق عليها بالأدوات أو الوسائل الشكلية كالاختبارات والاستفتاءات وقوائم التأشير وغيرها من الاعتماد على الأساليب الإحصائية في تحليل نتائج هذه الأدوات والخروج باستنتاجات على أُسس علمية نسبياً.

٢. التقويم النوعي: Qualitative Evaluation

التقويم النوعي هو الذي يعتمد على الملاحظات والآراء والانطباعات الشخصية مما قد يكون له فائدة في إكمال الصورة للبرنامج.

خامساً . أنواع التقويم بحسب القائمين به:

١. التقويم الداخلي: Internal Evaluation

إن التقويم يكون داخلياً إذا كان المقوّمون من داخل المشروع الذي يتم تقويمه، ويمكن أن يستعمل عند إجراء التقويم التطويري، وهو يرتبط مباشرة بالمنهجية المُطبقة في البرنامج، ويمكن استعماله في أثناء تطبيق البرنامج، وبعد الانتهاء منه .

٢. التقويم الخارجي: External Evaluation

وهو التقويم الذي يكون المقوّمون فيه من خارج المشروع، ويمكن أن يستعمل عند إجراء التقويم النهائي . ويتضمن هذا النوع من التقويم مقارنة النتائج الحقيقية التي حققها البرنامج بأهدافه المُحددة مسبقاً (الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ... الخ) ضمن إطار

محدد (مالي وجغرافي وإنساني ... الخ)، وهذا النوع يرتبط بالنظرة العامة للتغيير الذي يتخطى حدود البرنامج نفسه.

٣. التقويم الداخلي والخارجي: Internal – External Evaluation

هو التقويم الذي يضم فيه فريق التقويم بعض المعنيين بالبرامج، والبعض الآخر ممن لا علاقة لهم به للجمع بين مزايا الجانبين في تقويم البرنامج بشكل سليم بعيداً عن التحيز الشخصي الذي قد يكون لدى أصحاب البرنامج، وفي الوقت نفسه الاستفادة من ملاحظاتهم في تكييف خطة التقويم، وفي تحليل نتائجه لمعرفتهم بتفاصيل البرنامج، وهذا النوع من التقويم يمكن أن يتم في نوعي التقويم – التطويري والنهائي – ولو أنّ استخدامه في الأول قد يواجه بعض الصعوبات ولكننا نرى أن استخدامه في الثاني ضروري جداً.

سادساً . أنواع التقويم بحسب الامتداد المكاني:

١. التقويم الواسع: Global Evaluation

نعني بهذا النوع من التصنيف الأول أنواع التقويم بحسب الامتداد المكاني الزماني، ومن هذه الناحية إننا إذا تناولنا البرنامج بالتقويم بكامل رقعته المكانية يكون عندئذ التقويم واسعاً (Global)، وعلى هذا الأساس فإن موضوعاً كتقويم برنامج محو الأمية يكون على النطاق الواسع إن قُوِّم عالمياً أو دولياً.

٢. التقويم المحلي (الضيّق): Local Evaluation

ويكون هذا التقويم أقل امتداداً في الزمان والمكان من التقويم الواسع، فتقويم برنامج محو الأمية إنْ قُوِّم في مدينة من بلد ما فإنه يكون محلياً.

سابعاً . أنواع التقويم بحسب طبيعة معالجة البيانات:

١. التقويم الوصفي: Descriptive Evaluation

بعد جمع البيانات المطلوبة، يتم عرضها في جداول وأشكال بيانية وصفية، ويعمل المقوِّم بعدئذ على وصف الموقف معتمداً على هذه الجداول والأشكال في وصفه.

٢. التقويم المُقارن: Comparative Evaluation

وهو أن ينتقل من عملية الوصف إلى العمليات الأكثر تعقيداً وعمقاً ؛ وذلك بقيامه بمقارنة النتائج التي أسفرت عنها عملية تقويم البرنامج موضوع التقويم بنتائج عمليات تقويمية لبرامج مماثلة، أو بنتائج عمليات تقويمية أُجريت للبرنامج نفسه.

٣. التقويم التحليلي: Analytic Evaluation

وهو أن يحلل البرامج بإيجابياتها وسلبياتها، ويُفسرها ويُعلق عليها من أجل الخروج بصورة دقيقة عن البرنامج تساعد المسؤولين عنه على اتخاذ الإجراءات المترتبة على نتائج عملية التقويم هذه.

ثامناً . أنواع التقويم بحسب الموقف من الأهداف:

١. التقويم المعتمد على الأهداف Goal – Based Evaluation

يرى كثير من التربويين أن تقويم أي برنامج يجب أن يكون في ضوء أهداف ذلك البرنامج بحيث تظهر نتائج التقويم مدى تحقيق أهداف البرنامج، وبأيّة درجة تم تحقيقها، والمنطق الذي يدعم هذا الاتجاه هو أنَّ لكل برنامج أهدافاً يرمي فنيّو هذا البرنامج إلى تحقيقها من خلال مادته (محتواه) والأساليب المتبعة فيه، وعلى التقويم أن يوضح مدى تحقيق ذلك لكي ينظر مطوّرو البرنامج في أمر البت فيه تطويراً أم إلغاءً أم تبنياً .

٢. التقويم بعيداً عن الأهداف: Goal – Free Evaluation دعا سكرفن (Scriven) إلى تقويم بعيد عن الأهداف، وهاجم النوع السابق(التقويم المعتمد على

الأهداف) وذلك لأسباب عدّة منها أنَّ الأهداف المزعومة المُعلنة قد لا تُعبّر عن الأهداف الحقيقية، وأنّه يرى أنّ الأهداف غالباً ما تكون مكتوبة بشكل غامض لدرجة أنها تكون بصيغ تتميز بالعمومية مما قد يغطي أنشطة مرغوباً فيها، وأخرى غير مرغوب فيها . وهو يعتقد أن التقويم في ضوء الأهداف لا يتضمن التأثيرات كلها (أو التغيرات) المتوقعة، حيث تظهر بعض الآثار للبرنامج سواء أكانت متضمنة في الأهداف أم لا، ومن أجل هذا فهو يدعو إلى تقويم الأثر الفعلي للبرنامج . وعلى أيّة حال فإننا نعتقد أن النوع الذي دعا إليه سكرفن يستحق التفكير وإنعام النظر فيه ؛ لأنه يمثّل رد فعل للنمط المعتمد على الأهداف بشكل مطلق بِغض النظر عمّا قد يكون في الأهداف ذاتها من خلل أو عن آثار تقع نتيجة تطبيق البرنامج لم تتضمنها الأهداف، ولكننا نعتقد أنه ينبغي أن لا نضرب بالأهداف عرض الحائط عند التقويم، ولهذا فإننا نقف وسطاً من هذا الموضوع عن طريق تفضيلنا الجمع بين النوعين .

تاسعاً . أنواع التقويم بحسب فلسفته:

١. التقويم التقليدي (التجريبي): Classical Evaluation

يوصف التقويم التقليدي (التجريبي) أحياناً بأنّه النموذج النباتي الزراعي لاعتماده على الأسلوب العلمي البحت الذي تُبنى نتائجه على ما تُسفر عنه أدوات القياس تماماً كما يتم تجريب نوع جديد من البذور أو السماد في الزراعة حيث تتم مقارنة نمو نوعين من النبات(ضابط وتجريبي) للخروج بحكم على مدى صلاحية المتغير المستقل في التجربة وعلى الرغم من الدقة العلمية في هذا الأسلوب إلاّ أنه قد تعرّض في التربية إلى نقد كثير لأنه يُعامل التربية كموضوع بسيط شأنه شأن نمو نبتة متجاهلاً الطبيعة المُعقدة للمتعلم نتيجة وجود جوانب مختلفة لشخصيته تتأثر جميعها، ولو بدرجات متفاوتة

بالبرنامج، ومن مساوئ هذا الأسلوب أيضاً، اعتماده بشكل كبير على الحجم للعينات في حين ينبغي أنّ يكون نظرة كليّة شاملة واسعة لا نظرة ميكروسكوبية.

٢. التقويم المتطوّر (الإجرائي) Operational (Transitional) Evaluation

وهو النوع من التقويم الذي يأخذ بنظر الاعتبار الآثار المترتبة جميعها على البرنامج، والظروف جميعها المحيطة به فإن برنامجاً يُطبَق في منطقة قد لا يُعطي النتائج نفسها في منطقة أخرى، ولا يكون ذلك بسبب البرنامج نفسه، أو بسبب الذين طُبِق عليهم، أو طُبِق من قبلهم، بل لظروف أخرى اجتماعية واقتصادية بعضها منظور، وبعضها الآخر غير منظور، وقد أطلق ستيك على هذا النوع اسم (Responsive Evaluation) أي التقويم الاستجابي، وهو النوع الذي يهتم بآثار البرنامج وأنشطته أكثر من اهتمامه بأهدافه، فهو يستجيب لحاجات الجمهور من المعلومات، وتُعد الأهداف، والمسلمات، والمقررات، والاختبارات عناصر ينبغي أن تخضع هي نفسها للتقويم، وهذا النوع من التقويم يسعى إلى الحصول على الاستنتاجات النافعة والصحيحة عن طريق الحوار بين المقوّم، ومُتخذ القرار لمعرفة أكثر المعلومات أهمية بالنسبة لمُتخِذ القرار، أي بالنسبة لمن سينتفع بنتائج التقويم .

وهكذا نرى أن المجددين في ميدان التقويم يعكسون الاتجاه الذي يركزون عليه، ويهتمون في التسمية التي يختارون للتقويم، ومن أجل هذا لا نعتقد أن كل تسمية من التسميات التي وردت في هذا التصنيف تمثل نوعاً قائماً بذاته ولا هي مترادفة، بل يكمل بعضها البعض الآخر لتعطي بمجموعها الأبعاد المختلفة للتقويم المتطور مقارنةً بالتقويم التقليدي . فيمكن أن يكون التقويم تطويرياً (Formative) مصغّراً (Micro) محلياً (Local) داخلياً (Internal) رسمياً (Formal) معتمداً على الأهداف (Goal – Based) مقارناً (Comparative) مثلاً في الوقت نفسه. ويعتقد الباحثانأنّ هذه

الأنواع – آنفة الذكر – هي أكثر الأنواع شيوعاً، وربما لا يوجد من أنواع التقويم ما هو خارج هذا التصنيف .

كما يؤكد أنّ التصنيف الأول: (أنواع التقويم بحسب وقت إجرائه) الذي يُقسّم على أربعة أنواع هي (التمهيدي، والتكويني، والختامي، والتتبعي) من أكثر أنواع التقويم انتشاراً واستخداماً

مجالات التقويم التربوي:

للتقويم مجالات عدّه، يمكن حصر بعضها بالآتي:

- تقويم المتعلم .
- تقويم عمل المدرّس، والعاملين في التعليم .
- تقويم المناهج، وما يتصل بها من مجتمع مدرسي وطرائق ووسائل تعليمية، وكتب دراسية .
- تقويم الكفاية الإدارية، وما يرتبط بها من تشريعات تربوية .
- تقويم علاقة المدرّس بالمجتمع المحيط به .
- تقويم الكفاية الخارجية للتعليم، وخاصة العلاقات التي تربط التعليم بالعمل.
- تقويم الخطط التربوية، وما يتبعها من برامج ومشروعات .
- تقويم السياسة التعليمية .
- تقويم استراتيجية التنمية التربوية وغيرها من الأنواع

وظائف التقويم التربوي:

للتقويم التربوي وظائف ومهام يمكن إبرازها بالنقاط الآتية:

يُشخص للمدرسة، وللمسؤولين عنها مدى تحقيقهم أهدافاً وُضعت لهم، أو مدى دنوهم منها، أو نأيهم عنها، وهو بذلك يفتح أمامهم الباب لتصحيح مسارهم في ضوء الأهداف التي تغيب عن عيونهم .معرفة المدى الذي وصل إليه الدارسون . التوصل إلى اكتشاف الحالات المرضية عند المتعلمين في النواحي النفسية، ومحاولة علاجها عن طريق الإرشاد النفسي، والتوافقية، كالتخلف الدراسي، وصعوبات التعليم، ومعالجتها في حينها .

وضع يد المدرّس على نتائج عمله، ونشاطه بحيث يستطيع أن يدعمها أو يغير فيهما نحو الأفضل سواء في طرائق التدريس أم غيرها .

معاونة المدرسة في توزيع المتعلمين على الصفوف الدراسية، وفي أوجه النشاط المتنوعة التي تناسبهم، وتوجههم في اختيارها .

معاونة البيئة المنزلية للطلبة على فهم ما يجري في البيئة التعليمية طلباً للتعاون بين المدرسة، والبيت لتحسين نتائج المتعلمين نحو الأفضل .

يساعد التقويم القائمين على سياسة التعليم على أن يعيدوا النظر في الأهداف التربوية التي وُضعت مسبقاً بحيث تكون أكثر ملاءمة مع المؤسسات التعليمية

- للتقويم دور فاعل في توجيه المدرّس لطلابه بناءً على ما بينهم من فروق تتضح في في أثناء عمله معهم .
- يساعد التقويم الأفراد والإداريين على اتخاذ القرارات اللازمة لتصحيح مسار إدارتهم، وكذلك اتخاذ القرارات الخاصة بالعاملين ومنجزاتهم .
- يساعد التقويم على تطوير المناهج بحيث تلاحق التقدم العلمي والتربوي المعاصر .

- يزيد التقويم من دافعية التعلم عند المتعلمين .
- يساعد التقويم المشرفين التربويين على معرفة مدى نجاح المدرّسين في أداء رسالتهم، ومدى كفايتهم في أدائها

أساليب التقويم التربوي:

هناك أنواع كثيرة من أساليب القياس أو التقويم التي يمكن استعمالها لتقدير تحصيل المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة، وهي:

- اختبار المقال .
- اختبار الصواب والخطأ .
- اختبار المزاوجة .
- اختبار إعادة الترتيب .
- اختبار التكميل أو ملء الفراغ .
- اختبار التصنيف .
- اختبار الاختيار من متعدد

خصائص التقويم التربوي الجيد:

إن التقويم التربوي الجيد يمتاز بمجموعة من الخصائص التي ينبغي العمل على توافرها لكي يؤدي التقويم رسالته ووظائفه على أفضل وجه ممكن، وتتصل هذه الخصائص بمفهوم التقويم، وما يمكن أن يؤديه من خدمات في المجال التربوي بناءً وتنفيذاً وتطويراً، وفي مقدمة هذه الخصائص ما يأتي:

١. ينبغي أن يكون التقويم هادفاً:

التقويم الهادف هو الذي يبدأ بأغراض واضحة محددة، فبدون تحديد هذه الأهداف واتخاذها منطلقاً لكل عمل تربوي، يكون التقويم تخبطاً عشوائياً لا يساعد على إصدار الأحكام السليمة واتخاذ الحلول المناسبة .

٢. ينبغي أن يكون التقويم شاملاً:

التقويم الشامل هو الذي يتناول العملية التعليمية بجميع مكوناتها وأبعادها، والتقويم الشامل يتضمن المجالات الآتية:

- جميع الأهداف المنشودة بحيث لا تقتصر على هدف أو أكثر دون غيرها من الأهداف، وذلك حتى لا يكون تحقيق هدف مهما بلغت قيمته على حساب غيره .
- جميع نواحي النمو، سواء منها الجسمية أم العقلية أو النفسية أم الاجتماعية أم الروحية .
- جميع مكونات المنهج، سواء منها المقررات أم الكتب أم الطرائق أم الوسائل أم النشاطات أم العلاقات أم غيرها .

- جميع ما يؤثر في العملية التعليمية، سواء في ذلك الأهداف أم الخطط أم المناهج أم المتعلمين أم المدرّسون أم الإداريون أم المباني والمرافق أم الوسائل والمعدات أم الظروف العائلية والاجتماعية والثقافية التي تؤثر في عمل المدرسة وتتأثر به .

٣. ينبغِي أن يكون التقويم مستمراً:

التقويم المستمر يُلازم العملية من بدايتها حتى نهايتها، بل إنه يبدأ قبلها ؛ ليكون عوناً على تهيئة الظروف المناسبة للتعلم في ضوء واقع المتعلمين وواقع الظروف التي تحيط بهم وتؤثر فيهم .

وإذا كان الغرض من التقويم هو معرفة مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الغايات والأهداف بقصد التشخيص والعلاج والوقاية والتحسين، فإن ذلك لا يتحقق إلاّ عندما يكون التقويم مستمراً وملازماً للتعليم في خطواته ومراحله جميعها، يرشد خطاه ويُحدد مشكلاته ويعمل على رفع مستواه . أما التقويم الختامي الذي تجريه كثير من المدارس في نهاية العام الدراسي، فيقصر عن بلوغ هذه الغايات .

٤. ينبغي أن يكون التقويم ديمقراطياً:

التقويم الديمقراطي يقوم على أساس احترام المتعلم بحيث يشارك في إدراك غاياته، ويؤمن بأهميته، ويتقبل نتائجه قبولاً حسناً، بل يُشاركه في تقويم ذاته، كما يقوم على أساس مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وهو في الوقت ذاته تقويم تعاوني يشارك فيه المتعلمين أنفسهم والمدرّسون والآباء والمجتمع و المعنيين بالعمل التربوي جميعهم .

وليس معنى ذلك اشتراك هؤلاء جميعاً في وضع الامتحانات أو تصحيحها، فالامتحانات ليست الوسيلة الوحيدة للتقويم، وإنما تتم المشاركة بالنقد البنّاء، واقتراح الأساليب والحلول المناسبة، وأخذ وجهات النظر المختلفة في الحسبان عند تنفيذ برامج التقويم.

٥. ينبغي أن يكون التقويم علمياً:

ويمتاز التقويم العلمي بسمات معينة تكون عوناً على إصدار الأحكام السليمة والقرارات المناسبة، ومن أهم هذه السمات ما يأتي:

الصدق: ويُقصد به أن يكون الأسلوب الذي نستعمله قادراً على أن يقيس ما وُضع لقياسه .

الثبات: ويُقصد به أن تعطي الوسيلة نتائج ثابتة نسبياً عند تكرار استعمالها، أو استعمال صورة متكافئة لها القدرة على الاستطاعة .

الموضوعية: ويُقصد بها عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الذاتية مثل مزاج من يقوم بالتقويم، أو حالته النفسية، أو تعبه، أو نظرته النسبية إلى الأمور وتقديره للمستويات . ومن مظاهر الموضوعية ألاّ تختلف نتائج التقويم من مقوّم إلى آخر، ولا مع الشخص الواحد ومن وقت إلى آخر .

٦. ينبغِي أن يكون التقويم مُميزاً:

والتقويم المُميز هو الذي يعين على التمييز بين المستويات ويساعد على إظهار الفروق الفردية، فالاختبار الذي يعلو فوق مستوى المتعلمين بحيث يعجز أغلبيتهم عن الإجابة عنه، لا يُعد مميزاً، وكذلك الاختبار السهل الذي يجيب عنه الجميع دون تفرقه، والاختبار المُميز يتناول جميع الأهداف، وجوانب النمو جميعها والقدرات والمهارات، وبذلك يعين التقويم اكتشاف المواهب، وتعرّف نواحي الضعف والقوّة .

٧. ينبغي أن يكون التقويم اقتصادياً:

لقد ازدادت أهمية التكلفة في ضوء مبادئ اقتصاديات التعليم، والتقويم الاقتصادي يساعد على اقتصاد في النفقات والجهد والوقت، ومن عيوب الامتحانات التقليدية أنها تستغرق في معظم الأحيان – وبخاصة الامتحانات العامة – وقتاً طويلاً وجهداً شاقاً ونفقات طائلة .

٨. ينبغِي أن يعتمد التقويم على وسائل وأساليب متعددة:

فالعملية التعليمية تتضمن جوانب الخبرة ومستوياتها جميعها، وتتضمن جوانب النمو، وأهدافه المتنوعة، وهي بكل ذلك تتطلب استعمال وسائل وأدوات متنوعة، لكي تعطي التصور الكامل، والصورة الحقيقية لهذه الأمور جميعها دون أن تطمس بعضها أو تتجاهله.

فوائد التقويم بحسب انواعه:

١. فوائد التقويم التمهيدي للمدرس:

– يخدم المدرّس في تحديد نقطة البداية في الانطلاق بالبرنامج الدراسي، أو الموضوع الدراسي الجديد بعد تحديد مستوى المتعلمين مستعيناً بالاختبار التمهيدي .

- يساعد المدرّس في تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين بالاستعانة بالاختبارات التمهيدية .

- يحدد للمدرس السبل والوسائل الملائمة لعلاج نقاط الضعف ودعم نقاط القوة لدى المتعلمين .

- يعين المدرّس على تحديد مدى اندفاع المتعلمين، أو خوفهم من الاختبارات المفاجئة التي تعرض عليهم .

- يفيد المدرّس في تحديد مقدار ما يملكه المتعلمين من معلومات وخبرات مسبقة في الموضوع الجديد .

٢. فوائد التقويم التمهيدي للمتعلمين:

- يفيد المتعلمين في معرفة النقاط الرئيسة في الموضوع الجديد من الاختبار التمهيدي.

- يحفز المتعلمين على الانتباه الزائد والإطلاع على الموضوع الجديد بعد أن أُختبروا فيه .

- يساعد المتعلمين على تذكر الأسئلة وحلولها، في أثناء شرح المدرّس الدرس الجديد .

- يبعد المتعلمين عن الخوف من الاختبارات، سواء أكانت صعبة أم سهلة، مفاجئة لهم أم على علم بها .

- يعطي المتعلمين حافزاً – بعد أن يعرفوا مستواهم بين أقرانهم – يدفعهم إلى بذل الجهد من أجل إحراز الدرجة والتفوق .

ثانياً . فوائد التقويم التكويني

مثلما للتقويم التمهيدي فوائد للمدرس والمتعلمين، كذلك الأمر مع التقويم التكويني، فهو يفيد المدرّس ويفيد المتعلمين، وسنحاول عرض أهمها بالنحو الاتي:

١. فوائد التقويم التكويني للمعلم:

- يفيد المدرّس في تحديد مستوى المتعلمين بعد شرح الموضوع لهم، مستعيناً بالاختبار التكويني الذي يختبرون به بعد شرح الموضوع مباشرةً .
- يفيد المدرّس في الحكم على المتعلمين بعد تحديد مستوى المتعلمين، باتخاذ القرار المناسب من حيث الاستمرار بالدرس، أو اتخاذ أسلوب العلاج الملائم .
- يحدد المدرّس النقاط التي فهمها المتعلمين، والنقاط التي لم يفهمها المتعلمين من الإجابة عن الاختبار .
- يفيد المدرّس في تحديد طريقة التدريس الملائمة بعد استعمال الطريقة وبالاستعانة بإجابات المتعلمين عن الاختبار .
- يفيده في اتخاذ القرار بالانتقال إلى الموضوع الجديد أو البقاء في الموضوع الحالي .
- يعطي تصوراً كاملاً عن الموضوع الذي درّسه المدرّس للطلبة، في أن تدريسه ملائم، أو غير ملائم من خلال نوع الإجابة عن الاختبار .

٢. فوائد التقويم التكويني للمتعلم:

- يجعل المتعلمين أكثر انتباهاً إلى المدرّس، ويجعل تركيزهم على النقاط المهمة في الموضوع، لكي يكونوا متمكنين من الإجابة عن الاختبار .
- يساعد المتعلمين على اجتناب الخوف من الاختبارات التي يتعرضون لها، ويستقبلون الاختبار من دون خوف .
- يدفع المتعلمين إلى مراجعة الموضوع في كتبهم، ومع مدرسهم من أجل إيجاد حلول الاختبار التكويني .
- يعطي للطلبة تصوراً عن مستواهم من بين زملائهم .

ثالثاً . فوائد التقويم الختامي

١. فوائد التقويم الختامي للمدرس:

– يفيد المدرّس في تحديد مستوى المتعلمين بعد الانتهاء من الموضوع بكامله واختبارهم فيه .

- يفيد في الحكم على المتعلمين في أنهم فهموا الدرس، أم لم يفهموه .
- يفيد في تحديد وسائل التقويم وأساليبه وطرائق علاج نقاط الضعف المحددة بالتقويم، بعد اختبارهم .
- يفيد في اتخاذ القرار بالانتقال إلى الموضوع الجديد أو البقاء في الموضوع الحالي .
- يعطي تصوراً كاملاً عن الموضوع الذي درّسه المدرّس للطلبة في أن تدريسه ملائم، أو غير ملائم من خلال نوع الإجابة عن الاختبار .

٢. فوائد التقويم الختامي للطلبة:

– يفيد المتعلمين في إبعادهم عن الخوف من الاختبارات، وتعودهم عليها .

– يجعل المتعلمين أكثر تركيزاً مع المدرّس للموضوع الذي يدرسونه ؛ لأنهم سيُختبرون به بعد إكماله .

– يفيد المتعلمين كتغذية راجعة في معرفة أجوبة الاختبار بالعودة إلى ما تعلموه، أو المقرر المدرسي، أو المدرّس في معرفة صحة إجاباتهم .

– يفيد المتعلمين كدعم وتصحيح مسار بعد تصحيح أوراق الاختبار وإرجاع المدرّس الأوراق لهم .

– يعطي للطلبة تصوراً عن مستواهم من بين زملائهم في المادة من خلال الاختبار الختامي، وهذا يدفعهم إلى المثابرة والتفوق من أجل إحراز الدرجات الأعلى .

الفصل الثالث

انواع المناهج

الفصل الثالث: انواع المناهج

منهج المواد الدراسية

منهج المواد الدراسية المنفصلة

يُعد منهج المواد الدراسية المنفصلة أقدم تنظيمات المناهج وأكثرها شيوعاً، حتى أن بعضهم يرجعه الى مدارس الإغريق القدماء بينما ينسبه البعض الى العصور الوسطى ومنهج المواد الدراسية المنفصلة يشمل الخبرات التي تأخذ شكل المواد الدراسية المعروفة مثل التاريخ والجغرافية والعلوم وغيرها، وهذا المنهج أنتشر استخدامه انتشاراً كبيراً في المدارس الابتدائية والثانوية وأساس تنظيم هذا المنهج إن المحتوى وخبرات التعليم يتسمان أساساً بخصائص تنظيم المادة الدراسية .

خصائص منهج المواد الدراسية المنفصلة

١. المنهج مكون من عدد كبير من المواد الدراسية المنفصلة عن بعضها، فالتاريخ يدرس منفصلاً عن الجغرافية وعن التربية الوطنية وعن الاجتماع والاقتصاد، بل يقع الفصل بين فروع المادة الواحدة فالأدب والقواعد والتعبير يُدرس كل منها منفصلاً عن الآخر وأوزان المواد متباينة ومتفاوتة في الأهمية .
٢. الحقائق داخل كل مادة تنظم تنظيماً منطقياً كما يراه المتخصصون فحقائق التاريخ تتبع التسلسل الزمني للحوادث فالحضارات القديمة تُدرس قبل الحضارات الحديثة ودراسة الكائنات الحية في مادة الأحياء تسير من البسيط الى المعقد .
٣. دراسة الموضوعات تتم بصورة جزئية ومفككة فقد تتم معالجة موضوع واحد في أكثر من مادة مما يفقد معه الموضوع وحدته وتكامله .
٤. دور المعلم قاصر على شرح وتبسيط وتلخيص المعلومات وإعداده يتم على وفق هذا الدور.

٥. التقويم يركز على قياس الجانب المعرفي " حفظ المادة " دون غيره من الجوانب الأخرى

٦. المواد النظرية مركز اهتمام المنهج والأنشطة المختلفة ضعيفة الصلة بالمواد الدراسية .

٧. طريقة التدريس تقوم على الإلقاء لما يتضمنه الكتاب المعلمي من حقائق ومعلومات.

٨. الكتاب المعلمي هو المصدر الأساس للمعرفة فهو يتضمن حقائق ومعلومات المادة الدراسية إذ الغرض هو إتقانها .

الانتقادات الموجهة الى منهج المواد الدراسية المنفصلة

١. الفصل بين المواد الدراسية يؤدي الى تجزئة المعرفة وتفتيتها مما يتعارض مع التكامل الذي

٢. يسود مواقف الحياة إذ أصبحت المادة تدرس على شكل أجزاء لا رابط بينها مما أفقدها الكثير من قيمتها .

٣. الاهتمام بنقل الخبرات والمعارف الإنسانية أدى الى إهمال دراسة البيئة ومشكلاتها وهذا أوجد عزلة اجتماعية بين المتعلمين وبيئتهم كما أن المادة التي تدرس في الكتاب لا علاقة لها بمواقف الحياة التي يعيشها المتعلمين .

٤. إهمال الفروق الفردية القائمة بين المتعلمين فالمواد الدراسية تفرض على الجميع من دون اعتبار لتلك الفروق فهي ثابتة من دون النظر الى التباين بين البيئات والثقافات .

٥. سلبية المتعلمين إذ يقتصر دورهم على حفظ المعلومات وإتقان المواد الدراسية من دون الاهتمام بميولهم وحاجاتهم وقدراتهم التي تؤكدها البحوث النفسية والتربوية .

٦. من أهم سلبيات هذا المنهج إن تنظيم المقررات الدراسية فيه يخضع لحدود الوقت المتاح للفصل الدراسي أو للعام الدراسي وليس لطبيعة حدود المعرفة ذاتها .

٧. الاهتمام بالجانب المعرفي فقط وإهمال الجانب الجسمي والنفسي والانفعالي .

٨. إن المتخصصين هم الذين يضعون مفردات المقررات الدراسية داخل هذا المنهج لذا فأن المعلمين لا رأي لهم في ذلك وإنما هم منفذون فقط .

منهج المواد المترابطة

المواد المترابطة هي التي توجد بينها صلة متبادلة، وتتركز الجهود في هذا التنظيم في محاولة لإيجاد علاقات بين مادتين دراستين أو أكثر في الوقت نفسه الذي تبقى فيه الحواجز قائمة بين هذه المواد، وبمعنى آخر إن محاولة إيجاد الترابط بين بعض المواد تمثل جهوداً معينة للقضاء على عزلة المواد الدراسية عن بعضها .

والربط بين بعض المواد قد يتم من خلال معلم واحد يفهم أن هناك فرصة للربط بين مادته التي يدرسها ومادة أخرى أو أكثر، وهذا يعني أن عملية الربط متروكة لحساسية المعلم للعلاقات الممكنة بين مادتين أو أكثر أو بين موضوع في مادة وموضوع في مادة أخرى والربط من أكثر المحاولات شيوعاً في تعديل منهج المواد الدراسية المنفصلة ويوجد نوعان من الربط .

١. الربط العرضي

يتم هذا الربط بصورة عرضية وغير مقصودة في أثناء عملية التدريس كلما كان ذلك ممكناً من دون سابق تنظيم أو ترتيب، فيستطيع معلم المواد الاجتماعية أن يربط بين جغرافية العراق من ناحية السطح والمناخ وأن يوضح أثر البيئة العراقية في تاريخها القديم وتطور حضاراتها عبر العصور، ولا يقتصر الربط على مواد المجال الواحد إذ يمكن ربط التاريخ بالأدب أو الشعر بدرس الجغرافية التي تتحدث عن الطبيعة على أن

تبقى الحواجز القائمة بين المواد التي يحاول المعلم أن يجد بينها شيئاً من الترابط، وتتوقف عملية الربط على مدى إلمام المعلم بمستوى المتعلمين وخبراتهم السابقة وقدرته على إدراك مواطن الصلات مع المواد الأخرى حتى تتم عملية الربط بصورة طبيعية، ومن هنا فإنه قد يصعب على المعلم المبتدئ أن يقوم به بل أن هناك شكاً في دقة الربط الذي يقوم به المعلمون من أنفسهم كما إن عشوائية هذا الربط تؤدي الى الخلط بين كثير من الحقائق .

٢. الربط المنظم

ويقصد به وضع خطه تسير عملية التدريس على أساسها وهذه الخطة توضع بصورة تعاونية بين القائمين على تخطيط المنهج، ويُعد الربط المنظم أكثر تطوراً من الربط العرضي إذ يتطلب تنظيماً وإعداداً مسبقاً قبل مواجهة المتعلمين في مواقف تعليمية أي إنه يعتمد على خطة يتم إعدادها يشارك في وضعها المعلمون والمتخصصون الذين شاركوا في تخطيط المنهج فموضوع المواصلات مثلاً يقوم كل معلم بتناوله في مجال تخصصه، فمعلم العلوم يقوم بتدريس النواحي العلمية المتعلقة بالمواصلات كيف تسير وطريقة عملها ومعلم الرياضة يقوم بشرح المصطلحات الرياضية المرتبطة بالموضوع كالسرعة والمسافة والزمن وغيرها ومعلم العلوم الاجتماعية يوضح كيف تسهم وسائل المواصلات في تحقيق التقارب والتفاهم والاتصال بين البلدان وأهميتها في المجالات الاقتصادية والاجتماعية، المهم في هذا النوع من الربط أن تكون هناك خطة محكمة يضعها عدد من المعلمين والمتخصصين مسبقاً وأن يتفقوا فيما بينهم على تحديد الموضوعات التي سوف يجري الربط بينها من خلال المواد الدراسية المختلفة التي توجد فيها هذه الموضوعات .

منهج النشاط

يعد منهج النشاط إحدى المحاولات الناجمة عن الانتقادات الموجهة لمنهج المواد الدراسية المنفصلة، وقد صمم خصيصا للتغلب على السلبية في الموقف في التعليمي من جانب ومراعاة حاجات وميول المتعلمين في المنهج من جانب أخر.

وينطلق هذا المنهج من عدة تبريرات مؤدها: أن المتعلمين يتعلمون فقط ما يخبرونه أو ما يكتسبونه من الخبرة كما إن التعلم المرتبط بأهداف نشطة وينبع من الخبرة يترجم تلقائي في تغيرات سلوكية كما إن المتعلمين يتعلمون بطريقة أفضل من الأشياء التي ترتبط في أذهانهم بحل مشكلات حقيقية أو فعلية وتساعدهم على أِباع احتياجاتهم وترتبط ببعض ميولهم. فإذا أردنا تعليم المتعلمين التفكير المنطقي مثلا فأن ذلك يحتاج إلى الاكتفاء بمجرد دراسة قضايا أو دراسة مواد مرتبة منطقيا.

ولكي يتحقق التعلم النشط يحتاج المتعلم للقيام بأنشطة حيوية بالنسبة له يستطيع من خلالها تحقيق أهداف وإشباع احتياجات شخصية كما أن التعلم يحدث أثناء البحث عن حلول أو الوصول إلى أهداف أو التفكير في الوصول إلى أهداف معينة.

لذا فان مفهوم منهج النشاط يعتبر منهج يوجه عنايته الكبرى إلى نشاط المتعلمين الذاتي وما يتضمنه هذا النشاط من مرور المتعلمين في خبرات تربوية متنوعة تؤدي إلى تعلمهم تعلما سليما مرغوبا فيه والى نموهم نموا متكاملا في كافة جوانب النمو.

خصائص منهج النشاط

١. يتم تحديد محتوى المنهج في ضوء ميول المتعلمين وحاجاتهم: هذه الخاصية هي نقطة البداية في منهج النشاط إذ لابد من معرفة ميول المتعلمين والتأكد من أنها

ميول حقيقة لان الاعتماد عليها يؤدي الى المشاركة الايجابية في المواقف التعليمية.

٢. لا يخطط منهج النشاط *مسبقا*: يعتمد منهج النشاط في تحديد محتواه وتنظيم هذا المحتوى على ميول المتعلمين وحاجاتهم وما دامت هذه الميول تتغير بتغير الظروف وتتعدد بتعدد المتعلمين وتختلف من وقت الى اخر فانه يصبح من المتعذر التنبؤ بهذه الميول وتحديدها

٣. العمل الجماعي والتخطيط المشترك: يتم العمل في أطار منهج النشاط من بدايته حتى نهايته بصورة جماعية فما يقوم به المعلم والمتعلمين من تحديد لمجالات النشاط وأهدافها وطرائق الحصول على المعارف وتوزيع العمل وما إلى ذلك يعتمد كله على العمل الجماعي والتخطيط المشترك مما يؤدي إلى تعليم المتعلمين وإكسابهم خبرات مفيدة.

٤. ارتباط طريقة حل المشكلات بهذا المنهج: يقوم هذا المنهج في معظمه على مشكلات حقيقة تواجه المتعلمين ويشعرون بالرغبة في دراستها وحلها مثال على ذلك كيف ارتبط النصف الغربي من الكرة الأرضية بالعالم كله؟ والمتعلمين يتدربون على كيفية تحديد المشكلة وجمع البيانات وفرض الفروض والبحث عن البدائل المختلفة لحلها ثم تخطيط العمل الذي يصل بهم إلى الحل.

٥. الحرص على وحدة المعرفة وتكاملها: من أهم ما يميز هذا المنهج أن محتواه ليس مواد دراسية منفصلة بل مواقف نشاط يمارسها المتعلم ليحل من خلالها مشكلة أو يشبع ميلا أو يحقق غرضا من أغراضه .

الخطوات الاساسية لتصميم منهج النشاط

١. تحديد حاجات المتعلمين وميولهم.

٢. مرحلة الاختيار، وفيها يتم اختيار نوع النشاط الذي يلبي حاجات المتعلمين.

٣. وضع دراسة تخطيطية لكيفية تنفيذ النشاط وتحديد المتطلبات والاحتياجات الرئيسية لها وتحديد أهدافه التعليمية وبرامجه التطبيقية.

٤. مرحلة تنفيذ خطة النشاط وبداية تطبيقها على أرض الواقع بممارسة المتعلمين وتطبيقهم.

٥. مرحلة التقويم، وتهدف الى تحقيق برنامج النشاط لأهدافه وتحديد الانحرافات وتصحيحها.

آليات تنفيذ منهج النشاط، تنفيذ منهج النشاط يتخذ الاشكال التالية:

أ. اعتبار منهج النشاط كأي منهج علمي يلتزم بكافة الاجراءات التنظيمية.

ب. تنفيذ منهج النشاط من خلال مشروعات يؤديها ذات أهمية لهم وتتوافق مع قدراتهم ومع مهاراتهم ورغباتهم وهذه الخطة تكون محددة تتمثل في مايلي:

- اختيار المشروع.
- رسم الخطة والقيام بها.
- تحديد المصادر والامكانات المطلوبة للنشاط.
- تقسيم المتعليمن الى مجموعات كل مجموعة مسئولة عن تنفيذ جزء معين من المشروع يتوافق مع توجهاتهم و طموحاتهم.
- ترك الحرية للمتعلمين للأشتراك.

٣. ربط منهج النشاط بمتطلبات المجتمع واحتياجاته ومشكلاته.

مميزات منهج النشاط

١. يساعد المتعلمين على فهم المجالات المعرفية بصورتها الحقيقة كنسيج متكامل ومتشابك من المعلومات وعمليات البحث والتفكير العلمي المنطقي المبدع: فالمتعلم في ضوء هذا المنهج لا يتلقى معارف منفصلة من المجالات المختلفة ولكنه يتوصل من خلال البحث إلى ما يتحاج إليه من معلومات أيا كانت المجالات التي تنتمي إليها تلك المعلومات.
٢. يسهم في تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم: إذ أن تأسيس مشروعات التعلم على أساس ميول المتعلمين يعمل على تحقيق ذواتهم وتنمية جوانب شخصياتهم.
٣. يساعد هذا المنهج في اكتشاف ميولهم المهنية: وبالتالي فانه يسهم بشكل ممتاز في توجيههم لنوع الدراسة المستقبلية التي تنسجم مع تلك الميول فينجح المتعلم في دراسته لأنه التحق بها على أسس قوية من المعرفة بذاته.
٤. يسهم هذا التنظيم مساهمة فعالة في أعداد الشخصيات القيادية والمفكرة والاجتماعية: إذ أن استمرار اشتراك المتعلمين في مشروعات التعلم على أساس من العمل الجماعي ينمي المهارات الاجتماعية ويدرب المتعلمين على تبادل الأدوار أثناء العمل ما بين عضو في جماعة إلى رئيس أو مسئول عن الجماعة.
٥. يستغل هذا المنهج الطاقة والنشاط الفائضين لدى المتعلمين:حيث يسمح للمتعلم بإطلاق طاقته بصفة دائمة أولا بأول مستغلا هذه الطاقة في التعلم والعمل من اجل مزيد من الخبرة وإشباع الحاجات والميول.

عيوب منهج النشاط

١. من الصعب تحديد الميول والحاجات والمشكلات الحقيقية للمتعلمين.
٢. يقلل من المسؤولية الاجتماعية للمؤسسة التعليمية.

٣. قد يهمل كل من الماضي والحاضر والمستقبل نتيجة تركيزه المفرد على الحاضر.
٤. قد يترك هذا المنهج ثغرات خطيرة في الخبرات التعليمية للمتعلم.
٥. يصعب تنفيذ هذا المنهج في المدارس بشكلها الراهن وبالمعلمين غير المعدين الاعداد الكافي والمناسب لهذا النوع من المناهج.

المنهج المحوري

المنهج المحوري والبرنامج المحوري

ظهر هذا المنهج تلافي أوجه النقد لمنهج المواد الدراسية وهو يعتبر انعكاس للفكر التربوي المعاصر لمحاولة الابتعاد عن التركيز على المعرفة فقط ومحاولة القرب لاحتياجات المتعلمين والمجتمع.

ويعرف بأنه: سلسلة مستمرة من خبرات التعلم المبنية على أسا مشكلات ذات أهمية شخصية للمتعلم وذات أهمية اجتماعية للمجتمع،وتهتم بنواحي التعلم التي تهم جيل المتعلمين والشباب ليتمكنوا من تلبية حاجات المجتمع ومتطلباته المستقبلية.

كما يطلق على المنهج المحوري ب(التعليم المشترك)، وقد فرق بعض الباحثين بين مفهوم المنهج المحوري والبرنامج المحوري، حيث يشير مفهوم المنهج المحوري إلى نمط الخبرات التعليمية المنظمة في شكل كلّي مترابط ومتكامل، ويتضمن قسمين: الأول يعرف بالبرنامج المحوري، الذي يوكل إليه أمر تنمية الكفايات العامة التي يحتاجها المتعلمين جميعهم، ويعرف هذا القسم بالبرنامج العام. بينما يهتم القسم الثاني بتنمية الكفايات الخاصة القائمة على فكرة الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث الاختلاف فيما بينهم في الاستعدادات والميول والطاقات الكامنة، ويعرف هذا بالبرنامج الخاص.

ويشير البرنامج المحوري إلى مجموع الأنشطة المنظمة التي تعدّ جزءاً من منهج المؤسسة التعليمية يتم تخصيصها للكفايات الاجتماعية والشخصية التي يحتاجها جميع المتعلمين، بالإضافة إلى الإجراءات والمواد التعليمية والإمكانيات المختلفة التي تقدمها المعلمة من أجل تحقيق كفاية الخبرات التعليمية التعلمية اللازمة لتحقيق نمو الكفايات الاجتماعية والشخصية لدى المتعلمين.

وهكذا يتضمن المنهج المحوري برنامجين أحدهما عام، والآخر خاص. ويستفيد المنهج المحوري ككل بطريقة منسقة من المبادئ الأساسية الخاصة بالتعلم وطرائق التدريس وتنظيم الموقف التعليمي التعلمي القائم على المشكلات.

ويهدف هذا المنهج الى مساعدة جيل المتعليمن على اكتساب خبرات تعليمية في مجالات عديدة منها مايأتي:

١. فهم المواطنة وتعلم صفات المواطن الصالح.
٢. فهم النظام الاقتصادي للمجتمع والعلاقات الاجتماعية السائدة فيه.
٣. فهم النظام الاسري والعلاقات الاسرية.
٤. تكوين عادات طبية للأستهلاك واستخدام المواد.
٥. تقدير الجمال وتذوق الفنون.
٦. تنمية مهارت اللغة كوسيلة للأتصال والتفاعل.
٧. تنمية التفكير والبحث العلمي.
٨. حب العمل التعاوني والعمل بروح الفريق.
٩. لتدريب على عملية إصدار القرارات وتحمل المسؤولية.
١٠. تكوين قيم وعادات إيجابية للمحافظة على البيئة وعلى مصادرها.

التخطيط في المنهج المحوري

إن أي مخطط لمنهج محوري لا بد أن يراعي الأسس التالية عند تخطيطه لهذا المنهج:

١. التعرف على خصائص المجتمع (مشكلاته وحاجات المتعلمين ودوافعهم).

٢. تحديد المشكلات التي يجب دراستها، وميادين الخبرة التي يجب اكتسابها في صفوف الدراسة المختلفة، وأن يشارك في تحديدها الخبراء والمعلمون والمتعلمين.

٣. الاتجاه في تنظيم خبرات المنهج المحوري نحو:

الدراسات القائمة حول وحدات دراسية معينة أو اتخاذ الوظائف الاجتماعية محوراً للدراسة.

٤. التخطيط لتنفيذ المنهج باختيار المشكلة وتحديدها تحديداً دقيقاً، والتخطيط لدراسة كيفية حلها بما يفيد المتعلمين في الحاضر والمستقبل.

٥. ربط محتوى المنهج بما درسه المتعلمين بحيث يؤدي إلى تكامل المعرفة.

٦. التخطيط لأوجه النشاط الفردي والجمعي للمتعلمين.

٧. تحديد نواحي التقويم وأساليبه وأدواته .

خصائص المنهج المحوري

يذكر بعض الباحثين أن المنهج المحوري يتمايز عن غيره بمجموعة من الخصائص، هي:

١- يحاول ربط المواد الدراسية المختلفة، فيتخذ مادة دراسية معينة محوراً للدراسة وتلتف بقية المواد حولها على سبيل التوضيح والتفسير والإكمال. فقد تتخذ معلمة المواد الاجتماعية مركزاً تنظم حوله الدراسة، وقد تتخذ معلمة أخرى للعلوم أوالرياضيات لتكون المركز وتدور بقية المواد في فلكها.

٢- يرتب محتوى المادة الدراسية التي تشكل محور الدراسة ترتيباً دقيقاً، ويقسم على السنوات الدراسية في المعلمة ثم يرتب محتوى المواد الاخرى وتوزع هي بالتالي على سنوات الدراسة في المعلمة ثم يرتب محتوى المواد الأُخرى وتوزع هي بالتالي على سنوات الدراسة بحيث يكون محتوى كل قسم مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً متكاملاً مع محتوى قسم المحور في نفس العام الدراسي.

٣- تشمل الدراسة في المنهج المحوري دراسة عامة لجميع المتعلمين ودراسات خاصة. فالدراسة العامة (البرنامج التربوي العام أو المحوري) تستغرق فترة زمنية تتراوح بين ثلث اليوم الدراسي ونصفه وتشمل دراسة للمشكلات العامة وإشباع الحاجات العامة عند للمتعلمين. أما الدراسات الخاصة (البرنامج التربوي الخاص) تتألف من الدراسات التي تعد المتعلمين لمادة التخصص مثل العلوم والرياضيات واللغات وغيرها.

٤- يعتمد المنهج المحوري على اعتبار أن الخبرة هي أساس تعديل السلوك.

٥- يسير العمل فيه وفق أحدث الأساليب التربوية فلا يتقيد بطريقة تدريس خاصة ويعتمد كثيراً على أسلوب حل المشكلات بدلاً من الحفظ والتلقين.

٦- أنشطة المتعلمين في المنهج المحوري كأنشطتهم في منهجي النشاط والمشروعات فتتحدد هذه الأنشطة وتتابعاتها في ضوء ميول المتعلمين وحاجاتهم.

٧- التخطيط تعاوني بين المعلم والمتعلمين فنجد أن المعلم موجه ومرشد والمتعلم نشط ومتفاعل.

مزايا تطبيق المنهج المحوري

يشترك المنهج المحوري في كثير من مزاياه مع منهج النشاط أو منهج الخبرة. ومعظم مزايا المنهج المحوري متضمن في كلامنا على طبيعته وتعريفته وأنواعه، ومن أبرز هذه المزايا فيما يلي:

١- أنه يتيح فرصاً أمام المتعلمين لتدريبهم عملياً على مواجهة مشكلات الحياة، ويشجعهم على الاقدام على ما يواجههم منها، ويتمشى مع حاجاتهم وميولهم ومشكلاتهم، ويوفق في ذلك بين مشكلات الفرد وحاجاته ومشكلات المجتمع وحاجاته.

٢- أنه يتخطى حدود المواد الدراسية المختلفة ويأخذ المادة الدراسية من كل الميادين ليستخدمها في حل المشكلات، ويربط بين هذه المواد ربطاً طبيعياً، ويكون فيه تطبيق عملي لما يدرسه المتعلمين نظرياً، كما يكون نشاط المتعلمين في داخل المعلمة وفي خارجها على نحو يساعد على تكامل كل متعلم منهم.

٣- يستطيع كل متعلم أن ينمي ميوله الخاصة بدون اهمال تنمية القدرات الضرورية للنجاح في المجتمع، كما يجد المتعلم فرصاً للتدريب المهني والتدريب على استخدام وقت الفراغ فيما يفيد.

٤- يهيء اتصالا قوياً بين المعلم ومتعلمينه، ويعترف بعملية التوجيه كمسؤولية هامة من مسؤوليات المعلم في أي برنامج تربوي لاعداد النشئ لحياة مثمرة.

٥- يتحرر من الحصص الجامدة الموجودة في الجدول المعلمي التقليدي.

٦- يؤكد ضرورة تعاون المعلمين على وضع خطة لميادين خبرات المتعلمين التربوية، ويؤكد أهمية اشتراك المتعلمين مع المعلم في تخطيط دراستهم ونشاطهم

ويهيء مرونة كبيرة في المحتوى والتنظيم والأسلوب،ويجعل المتعلمين يقبلون بحماسة على الدراسة والنشاط.

٧- يساعد المتعلمين على قداراتهم ومواضع القوة ومواضع الضعف عندهم، ويدربهم على وضع خطط لما يقومون به من نشاط وما يتحملونه من مسؤوليات.

٨- يدرب المتعلمين على العمل الجماعي وينمي عندهم كثيراً من القدرات والمهارات التي يجب أن تكون مشتركة بين الجميع في المدنية الحديثة، ويجعل التربية تتمشى مع ظروف الحياة المتغيرة، ويؤكد القيم الاجتماعية السلبية موجهاً المتعلمين الى ما يطرأ عليهم من تطور نتيجة تغير المجتمع، وفي هذا كله يساعد المتعلمين على فهم مجتمعهم الذي يعيشون فيه.

٩- يدرب المتعلمين في أثناء النشاط الجماعي على القيادة المستنيرة والتبعية الحكيمة وواجبات وحقوق كل من القائد ومن يقودهم.

صعوبات تنفيذ المنهج المحوري

على الرغم من وجود المزايا سالفة الذكر فإن تنفيذ المنهج المحوري يواجه صعوبة تتطلب العمل على تذليلها، وهذه الصعوبات أبرزها:

١- أن معظم المعلمين في حاجة الى تدريب خاص على دورهم في المنهج المحوري، واذا لم يتحقق لهم هذا التدريب فإن نجاحهم يكون ضئيلاً.

٢- أن كثيراً من المعلمين يشعرون بعدم اطمئنان في المنهج المحوري لأن نشاط المعلم في هذا المنهج لا يقتصر على الحدود الضيقة للمادة الدراسية التي يختص فيها. وحتى حين يتصل المعلم بالمختصين في المواد أو الميادين الأخرى فإن هذا الإتصال يتطلب منه فهماً خاصاً ومهارة معينة لم يكونهما في أثناء إعداده السابق.

٣- يحتاج تنفيذ المنهج المحوري إلى مدير المدرسة يتحمس لهذا المنهج فييسر له الإمكانات اللازمة، ويشجع المعلمين على القيام بالتخطيط الجماعي، والتخطيط التعاوني مع المتعلمين، والتخطيط الفردي، كما ييسر قيام المتعلمين بألوان النشاط المتنوع اللازم، وقلة صغيرة من المديرين تجدهم من هذا النوع.

٤- يحتاج هذا المنهج إلى معلمة صغيرة وحجرات دراسة غير مزدحمة بالمتعلمين لينجح نجاحاً ملحوظاً، وهذا أمر يتعذر لأن معظم مؤسساتنا التعليمية في الوقت الحاضر مزدحمة بالمتعلمين.

٥- إن معظم العمل في هذا المنهج لا يتمشى مع قيام المعلمة الثانوية بإعداد المتعلمين للتعليم العالي الذي يتطلب دراسة مقررات خاصة، واذا أهلمت هذه المقررات أيضاً في خارج المحور فإن المتعلمين لا يتم إعدادهم المطلوب.

٦- عدم كفاية القراءات اللازمة المناسبة في المعلمة، وعدم كفاية الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة، وضيق حجرات الدراسة على نحو لا يسمح بالنشاط المطلوب.

منهج الوحدات الدراسية

ظهر مفهوم الوحده الدراسيه في الحقل التربوي نتيجه للمحاولات الجاده والمستمره من قبل التربويين وخبراء المناهج من اجل الوصول الى مناهج تعليميه متطوره ومرنه واكثر اتساقا ومتماشيا مع روح العصر الحديث وتحدياته

ولقد اثار مفهوم الوحده الدراسيه جدلا كثيرا منذ ظهوره واختلفت الاراء والافكار حوله . وهكذا حتى استقر الامر على ان الوحدات الدراسيه منهجا او تنظيما منهجيا ظهر نتيجه لعده اسباب او عوامل من ابرزها:

١- النقد الذي وجه لمنهج المواد الدراسيه المنفصله والعيوب الكثيره التي لازمته .

٢- ماجاء به الفكر التربوي الحديث من نظريات تربويه .

٣- محاوله اتاحه الفرصه للمتعلمين للمشاركه في اختيار المحتوى .

٤- مراعاه الفروق الفرديه بين المتعلمين .

تعريف الوحدة الدراسية

الوحده الدراسيه هي:احدى طرق تنظيمات المنهج تقوم على تحقيق الدمج والتكامل بين مجموعه من الدروس المترابطه، وتعرف ايضا بانها سلسله ذات معنى من الخبرات والانشطه التعليميه المتنوعه تدور حول موضوع دراسي او مشكله يهتم بها المتعلمون

انواع الوحدات الدراسيه

١. الوحدات القائمه على الماده الدراسيه: في هذه الوحدات تنظم الوحدات الدراسيه حول محور اساسي ذي اهميه خاصه لدى المتعلمين ويستمد هذا المحور من المواد الدراسيه نفسها المهمه بالنسبه للمتعلمين ويتم تنظيم الحقائق المتصله بالمحور دون التزام بالحدود التي تفصل بين المواد المتعدده او بين فروع الماده الواحده وقد تكون محاور تلك الوحدات موضوعا معينا او تعميما ومنها تشتق الوحده اسمها.

٢. الوحدات القائمه على الخبره: وهذه الوحدات يدور محورها حول حاجات المتعلمين ومشكلاتهم التي يواجهونها في بيئتهم ومن تسميه هذا النوع من الوحدات يتضح انه يهتم بالخبرات التربويه وربطها بماده الدراسه وتتيح الفرصه للمتعلم كي ينتفع بها جميعا في اشباع حاجه او حل مشكله .

خطوات تخطيط (بناء) الوحدات الدراسيه

يمر تخطيط الوحدات الدراسيه بمجموعه من الخطوات التاليه:

١. معرفه طبيعه المتعلمين الذين ستقدم لهم الوحده: في هذه الخطوه تتم دراسه خصائص المتعلمين الفرديه والجماعيه عن طريق السجلات المعلميه والمصادر الاخرى .

٢. تحديد اهداف الوحده: وفي هذه الخطوه يتم تحديد الاهداف المرجو تحقيقها من خلال الوحده ويجب ان تعكس هذه الاهداف متطلبات المجتمع و التربيه ومالمتعلم نمو المتعلمين وخصائص العصر كما يجب ان تصاغ الاهداف في ضوء الحقائق والمفاهيم والعادات والمهارات وغيرها .

٣. اختيار محتوى الوحده وتنظيمه: ويراعى هنا اختيار المحتوى الذي يتفق طبيعه المتعلمين الذين ستقدم لهم في ضوء الاهداف السابق تحديدها

٤. اختيار الانشطه التعليميه المناسبه وتنظيمها: ينبغي ان تكون الانشطه مناسبه للامكانات وان تسهم في تحقيق الاهداف

٥. اعداد المواد والادوات والوسائل التعليميه: بعد اختيار الانشطه التعليميه المناسبه للوحده وتنظيمها يتم اعداد الكتب والمراجع، هذا الى جانب توفير الوسائل والادوات اللازمه للقيام بانشطه الوحده.

٦. اعداد خطه تنظيم الوحده: يتطلب تحديد اهداف عمليه التقويم اولا ثم بناء الوسائل التي ستستخدم في عمليه التقويم.

خصائص منهج الوحدات

١. وحده المعرفه: فالدراسه في منهج الوحدات تدور حول محور رئيس ترتبط به الافكار ولاتفلت من اطاره وقد يكون هذا المحور ماده او موضوعا او مشكله او موقفا .

٢. ارتباط الدراسه بواقع الحياه: فالدراسه في الوحدات تدور حول مشكلات البيئه والحياه وحاجات المتعلمين بالحياه .

٣. اعتماد الدراسه على النشاط والمشاركه: تتاح الفرصه للمتعلمين ليشاركو في تخطيط الوحدات الدراسيه وعندما يتحقق ذلك فان المتعلمين يقبلون على الدراسه بشوق واهتمام .

٤. اعتماد الدراسه على التعاون والعمل الجماعي: ففي الوحدات الدراسيه فرص متعدده للتعاون بين المعلم والمتعلمين او بين المتعلمين وبعضهم البعض في اتخاذ القرارات بشان تخطيط انشطه الوحدات وتنفيذها .

٥. تخطيط الوحدات الدراسيه واعدادها سلفا: فالوحدات الدراسيه تقوم في تخطيطها على اساس علمي يعتمد على البحث والدراسه، لتحديد الموضوعات التي تهمهم او مشكلاتهم او حاجاتهم .

٦. مراعاه الاسس العلميه السليمه في تقويم نمو المتعلمين: ان مجالات الدراسه في البرنامج المحوري تدور حول مشكلات المتعلمين الحياتيه وهذه المشكلات تتطلب من المتعلمين التفكير وتمحيص الاراء واخضاعها للعقل والنقد .

مميزات الوحدات

١. تشمل الوحده على انشطه كثيره ومتنوعه يمكن للمعلم اختيار انسبها للمتعلمين الذين يتعامل معهم كما ان فيها فرصه لاختيار المتعلمين بعض الاعمال التي تناسب قدراتهم واستعداداتهم ،وبذلك فهي تراعي الفروق الفرديه .

٢. في دراسه الوحدات فرص كثيره للتعاون والعمل الجماعي حيث يشترك المتعلمين باشراف المعلم في تخطيط الوحدات وتنفيذها .

٣. في دراسه الوحدات فرص كثيره للتعرض للمشكلات، مما يساعد المتعلمين على التفكير العلمي في حلها.

٤. تتضمن الوحدات تقويم المتعلمين من جميع النواحي العقليه والنفسيه والاجتماعيه .

سلبيات منهج الوحدات

١. قد يتقيد المعلم بمقترحات مرجع الوحده ، فيتحول هذا المرجع الى كتاب مقرر ينفذه المعلم حرفيا .

٢. قد تتحول الدراسه الى نوع من الدراسه التقليديه اذا اعتمد المعلم اعتمادا كليا على مرجع الوحده .

٣. قد تتطلب بعض الانشطه زياره بعض الاماكن فاذا لم يسمح للمتعلمين بالقيام بهذه الزيارات تصبح الانشطه غير فاعليه .

مرجع الوحدة

ايا كان نوع الوحده التي يختارها المعلم للتطبيق فانه بحاجه الى مرجع كتابي يفصل له الاعمال التربويه التي يقوم بها ويسترشد به عند التطبيق والتنفيذ وهذا المرجع الكتابي هو مايعبر عنه ب "مرجع الوحده"

محتويات مرجع الوحدة

١. عنوان الوحده: حيث يوضع في الدليل "عنوان الوحده" التي وضع لها هذا المرجع.
٢. اهداف الوحده: حيث يتضمن المرجع الاهداف التي يرجى تحقيقها من خلال دراسه الوحده ويراعى الاهداف ان تكون مصوغه صياغه سلوكيه
٣. مقدمه الوحده: يراعى في الوحده ان تتضمن نبذه مختصره عن اهميه دراسه موضوع الوحده.
٤. ادوات اللازمه لتدريس الوحده: لمساعده المعلم على معرفه الادوات والاجهزه والمراجع والوسائل التي سيحتاج اليها لتدريس كل درس ليتمكن من تجهيزها والحصول عليها قبل قيامه بعمليه التدريس .
٥. النشاطات اللازمه لتدريس الوحده: يتضمن مرجع الوحده قائمه بالنشاطات المتنوعه التي يمكن ممارستها اثناء تنفيذ الوحده.
٦. الاطار التنظيمي المقترح لتدريس الوحده: يوضح المعلم في المرجع الاطار التنظيمي المقترح لتدريس الوحده من حيث الموضوعات والمشكلات التي تتناولها وماتضمنه الدراسه وفق هذا النظام والامكانات المتاحه .
٧. توزيع الدروس وفقا للاطار التنضيمي المقترح: يوضح في المرجع توزيع دروس موضوعات الوحده وفقا للخطه الزمنيه المقترحه .
٨. كيفيه تدريس الوحده: لمساعده المعلم على معرفه دوره في تدريس الوحده تذكر له توجيهات المطلوب مراعاتها قبل بدايه الحصه وفي بدايتها وعند التمهيد للدرس وبعده وفي نهايه الدرس ويجب ان تكون هذه التوجيهات مرنه .

٩. عرض محتوى الوحده: يتضمن مرجع الوحده الى جانب ماسبق عرضا تفصيليا واضحا لكل درس من دروس الوحده

١٠. وسائل تقويم الوحده: ينبغي ان يتضمن مرجع الوحده قائمه باساليب ووسائل التقويم التي يمكن استخدامهافي تنفيذ الوحده وتوجيهات لكيفيه استخدام كل وسيله منها .

والمناهج بصورة عامة من الممكن تقسيمها على ارض الواقع الى ثلاث انواع وهي:

١. **المنهج الخفي:** ويمثل جميع المظاهر التعليمية والتدريسية التي لا تخطط، لكنها تتلاءم مع المنهج الرسمي. (اي عندما تظهر العديد من الخبرات المضافة)

٢. **المنهج الرسمي:** والذي يمثل مجموع الخبرات المخططة والمرسومه، لتحقيق مرام معينه يرغب بها المجتمع ومؤسساته السياسية والاقتصادية والتربوية .

٣. **المنهج الواقعي:** عندما يكون الفرق بين ما هو مخططوما هو منفذ من منهج، وليس المهم ما يخطط، ولكن الاكثر اهمية هو كيف كانت عملية التنفيذ واين اصبحت، وما درجة قربها وبعدها من الاهداف المرسومة .**وسنتناولها فيما يلي بالتفصيل:**

١- المنهج الخفي:

فقد عرف بعض التربويين بان المنهج الخفي هو مخرجات المعلمة غير الرسمية او بعبارة أخرى ما يتعلمه المتعلمين من غير تخطيط ومن أنصار هذا الفريق التربوي والذي عرف المنهج الخفي بأنه المنهج المتكون من السلوك والقيم والمعاني التي تدرس للطلبة بواسطة المعلم أو المعلمة من غير تخطيط، كما انه أيضا عرف المنهج بصورة أخرى حيث قال أن المنهج هو مخرجات المعلمة غيرالكاديمية ويرى المؤيدون لهذا التعريف بان المنهج الخفي هو مخرجات المعلمة غير الكاديمية ويرى

المؤيدون لهذا التعريف ان المنهج الخفي هو ما يدرس في المعلمة خارجا عن إرادتها. ويؤيد هذا الرأي ابو المنظرين لهذا المنهج وهوالذي أكد على أهمية هذا النوع من المناهج وانه يأتي (Jackson)، التربوي جاكسون، بالدرجة الثانية في الأهمية بعد المنهج الرسمي. كما أن هناك فريقا من الباحثين التربويين عرف هذا المنهج بأنه الخطوات التي تتم في المعلمة والتي تشمل القيم المكتسبة التي يتعلمها المتعلمين بدون تخطيط وان المنهج الخفي هو ما يتعلمه المتعلم كنتيجة للتفاعل الاجتماعي داخل الفصل الدراسي.

أما الفريق الثالث فقد انطلق من منطلق التنظيمات واللوائح الداخلية والقواعد والتنظيمات الموجودة في المعلمة والتي قد تسنها الإدارة المعلمية او انها (General Regulations) العامة تاتي من خارج الوزارة او المنطقة التعليمية . وعلى العموم فإن هذا المنهج يمكن استنباطه من العلاقات العامة الموجودة في المعلمة مثل علاقة المدير بالوكيل والمعلمين ... الخ ايضاً علاقات المتعلمين ببعضهم البعض .

أما الدكتور حمدان (١٩٨٩) فقد عرف المنهج بطريقة واسعة وشاملة وركز على محتوى هذا المنهج، ثم ذكر ان المنهج الخفي او الموازي يضم كافة الخبرات والمعارف والأنشطة التي يقوم بها المتعلمين او يتعلمونها خارج المنهج تطوعياً، دون إشراف المعلم أو علمه في بعض الأحيان، مثل ميول المعلمين واساليبهم وطرائق تفاعلهم ومعاملاتهم اليومية مع بعضهم البعض ومع إدارة المعلمة، والمعارف والخبرات الايجابية التي يتلقاها المتعلمين عن بعضهم البعض بالملاحظة والتاثر بالأقران. لكن الدكتور فلاته (١٤١٨) حاول الجمع بين هذه التعاريف وعرف المنهج الخفي بقوله المنهج هو تلك الخبرات المصاحبة للعملية التربوية التي غالباً ما تكون غير مقصودة ولكنها هامة جداً من الناحية التربوية، ومن أمثلة ذلك اكتساب القيم الدينية والأخلاقية

والاتجاهات الفكرية والسلوكية المرغوب فيها ويؤكد فلاته أن هذا المنهج مثله مثل المنهج المعلن حيث انه يتضمن مجموعة من العناصر تتمثل في الأهداف و المحتوى والأنشطة والتقويم.

أما شوكت ومحمد (١٩٩٤) فقد عرفا المنهج الخفي بقولهما، "المنهج المستتر هو التوجيهات غير المعلنة التي توحي للناشئة ببعض الاداءات السلوكية دون سبب معلن او توجيه مباشر من الاقران او صور السلطة المختلفة داخل المعلمة" . أنه بالنظر إلى البحوث والدراسات نجد ان (Jackson) ومهما يكن من امر فقد ذكر معنى المنهج الخفي يمكن حصره في اربعة مفاهيم وهي:

أ. التوقعات (المخرجات) غير الرسمية او الرسائل المتوقعة لكنها لم (Unofficial Expections) وقد فسر جاكسون إخفاق المتعلم في مادة مثل (Implicit but expected Messages) تعلن الرياضيات إلى المنهج الخفي، حيث يرى ان المتعلم لم يشجع على العمل لانه لم يتاقلم بعد مع النظام القائم في المعلمة، او ان كلمة السر – إن صح التعبير – للمسألة المراد حلها لا زال خافياً على المتعلم وانه يرى ان المنهج الخفي هو مجموعة مخرجات المعلمة من القيم والاعراف غير المتوقعة من قبل المديرين والمعلمين والوالدين.

ب. المخرجات او الوسائل التعليمية غير المقصودة (outcomes or messages Unintended) يرى جاكسون ان المنهج الخفي هو الذي لم يتوقع وهناك من يرى ان المنهج الخفي هو مخرجات المعلمة التي لم يخطط لها إطلاقاً. والفرق بين هذا التعريف وتعريف جاكسون هو أن جاكسون يعتقد بتوقع مخرجات عند دراسة موضوع او وحدة لكن هذه المخرجات قد تتحقق وقد لا تتحقق. لكن بعض التربويين يرون ان هذه المخرجات لم تتوقع اصلاً بل لم تكن في الحسبان، ومثال

ذلك ان تحقق الوحدة او الموضوع عكس الهدف الذي وضعت من اجله فعندما يدرس المتعلمين موضوعاً عن التحذير من التدخين قد يتعلم المتعلمين الرغبة في التدخين أي ان الموضوع يحث على التدخين ضمناً.

ت. الرسالة الضمنية(Implicit Message) الناتجة عن النظام السائد في المعلمة من مناهج وطرائق تدريس وغيرها ويرى المؤيدون لهذا المفهوم ان طرائق التدريس المستخدمة في الفصل الدراسي إضافة إلى نظام المعلمة السائد يولد نتائج غير مخطط لها وقد تكون غير مرغوبة اصلاً. فالمعلم الذي يركز على موضوع معين في الشرح قد يوجه المتعلمين إلى الاهتمام بهذا الموضوع من غير تخطيط، او ان المتعلم قد يفهم شرح المعلم لاي موضوع بفهم لم يقصده المعلم.

ث. تعلم المتعلمين الناتج من فهمهم للمراد من الدراسة. إن ما يفهمه المتعلمين من المنهج المعلن او المخطط له هو المنهج الخفي، وبتوضيح اكثر فان تفاعل المتعلمين واتجاهاتهم للمنهج المكتوب هو المنهج الخفي. فقد يقوم المعلم بشرح وحدة تعليمية مهمة في المنهج لكن المتعلمين لايعتقدون باهمية هذه الوحدة وبالتالي فإن هذه الفجوة بين ما خطط له وبين ما يتعلم هي المنهج الخفي. وهذا النوع من التعلم يعرف بالتعلم الانتقائي أي ان المتعلم ينتقي ما يريد بالرجوع إلى الدراسات التي ناقشت المنهج نجد انها تربط هذا النوع من المناهج بنظرية وهذه النظرية بدأت في نهاية الستينيات كرد فعل .(Reconceptualist) (المفاهميون المجددون) على نظرية الميدانيون المفاهميون او ما يسميهم البعض بأصحاب التجربة العملية او التطبيقية والذين يشتقون مناهج بحثهم من العلوم الفيزيائية في محاولة منهم (Conceptual empiricists) للتوصل إلى تعميمات تساعدهم على حل المشكلات الموجودة في المدارس. اما المفاهميون المجددون فانهم

يؤكدون على الخبرة الذاتية وفن التفسير ولقد وجه انتقاد إلى المناهج الحالية بانها لا تركز على القيم والاخلاق، بل ركزت على العقل والمنطق ويرون ان المناهج بحاجة إلى إعادة نظر من حيث المحتوى.في المناهج ما يلي: (Reconceptualist) وعلى العموم فأن اهم اتجاهات المفاهميون المجددون:

- ينبغي ان تركز المناهج على الاهتمام بالمشكلات الاجتماعية بدل التركيز على المادة العلمية او طبيعية العلم.
- المناهج (المعلمة) ينبغي أن توجه المجتمع.
- لابد ان تركز المناهج على القيم والاخلاق بمفهومها الواسع.
- يجب ان تركز المناهج على تطوير الفرد بدل التركيز على تطوير المحتوى.
- الهدف من التربية هو إشارة الوعي (الثقافي، الصحي، الامني، ... الخ) لدى المواطن.
- يجب أن تركز المناهج على مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات ومهارة اتخاذ القرار .
- لابد من مشاركة المعلم عند وضع المنهج.
- لابد من الاهتمام بالقيم وغرسها عند المتعلمين.

أما الأساس النفسي لهذا النوع من المناهج فهو مشتق من النظرية الانسانية، (Carl Rogers) حيث يظهر ان هذا التوجه تاثر باعمال كل من كارل روجرز(Humanistic) آكد هذين العالمين على اهمية التحقيق الشخصي وتحقيق الذات. فما سلو هو . (Maslow) ماسلو بينما طور روجرز فكرته عن الشخص (Setf-actualization) الذي تبنى مصطلح تحقيق الذات الموظف توظيفاً كاملاً .

وتحقيق الذات هدف اساسي اليوم في كثير من البرامج الانسانية . ولذلك فإن خبرات التعلم تصمم حتى يشارك فيها الطفل مشاركة معرفية ووجدانية ومهارية، حيث يكون التعلم متكاملاً في جميع الجوانب.

ثم ان هذا المنهج يرى ضرورة التركيز على القيم والافكار وتنمية التفكير الابداعي او الابتكاري لدى المتعلم وتحقيق الذاتية، ولا يرى اصحاب هذا التوجه ان التركيز على تقنيات التدريسكافياً بل لابد من اكتشاف القيم الشخصية والاجتماعية وتنميتها كما ان المناهج من وجهة نظر المعلمة الانسانية ينبغي ان تكون مبنية على اهتمامات المتعلم وان تعطيه حرية خمسة معايير لبناء الاختيار مع التحفظ واشعاره بالمسؤولية .

- ويقترح ولسن (Wilson)(١٩٧٤) البرامج الانسانية وهي:
  - حاجات الفرد هي المصدر الاساسي للمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات.
  - التربية الانسانية تزيد من اختيارات المتعلمين.
  - المعرفة الخاصة بالشخص لها – على الاقل – اولوية المعرفة نفسها الخاصة بالناس.
  - نمو الفرد لا ينبغي ان يتم على حساب نمو احد سواه.

-وقد ذكر ميلر، miller (١٩٨٣) ان للمنهج الانساني عدة مأخذ تتمثل في الجوانب التالية:

أ. ان هذا التوجه لا يهتم بخبرة المتعلم الفرد . كما ان الطرائق والاساليب التي يستخدمها الانسانيون تفتقر إلى الية واضحة يمكن بوسطتها الكشف عن تقويم النتائج التي مر بها المتعلم.

ب. يؤكد هذا المنهج بشكل زائد على حاجات المتعلمين دون الاهتمام او الاستجابة لحاجات المجتمع، الامر الذي يؤدي إلى الانانية والتمركز حول الذات اللامبالاة بشؤون الاخرين الذين يمثّلون المجتمع ككل.

ت. ان هذا التوجه فشل في تحقيق فكرة التتابع او الترابط الرأسي في تنظيم المواقف التعليمية،الامر الذي يشكل صعوبة في استمرارية هذا المنهج في كل المراحل .

اهمية المنهج الخفي

يعتقد كثير من التربويون أن المنهج الخفي ينبغي ان يلعب دروا رئيسا في العملية التربوية الذي أطلق عليه " الجديد الميت" وهو يقصد بهذا ويؤكد تلك الأهمية تشاينج (Chiang ١٩٨٦) رغم حداثة الموضوع – انه لم يعط الدور الذي ينبغي من الدراسة والبحث والتنظير من قبل الباحثين وأساتذة الجامعات التربويين وهو يالمتعلم بمزيد من البحث والاهتمام لأهمية هذا المنهج في العملية التربوية. وعلى الرغم من اعتراف التربويين بهذا النوع من المناهج ألا ان تضميناته وتطبيقاته تبدوقليلة رغم أهميتها .

إن أهمية هذا النوع من المناهج لا يمكن تجاهلها او الشك فيها ولكن هذه الأهمية تبقى مجرد أحلام وأماني مالم تترجم إلى واقع عملي مدروس.

أن هذا النوع بحاجة إلى التطبيق والتفعيل داخل المعلمة اكثر من مجرد التنظير والتصنيفولكن العقبة الاساسية هي انه حتى الا توجد دراسات جادة في تطبيقات المنهج الخفي داخل المعلم، زيادة على ذلك ان غموض او حداثة هذا المصطلح لدى معظم المعلمين ساهم في عدم تضمين هذاالمنهج في دروسهم داخل الفصل الدراسي.

مكونات المنهج الخفي:

ان مكونات المنهج الخفي تتمثل في ستة عناصر وهي:

أ. ترتيب الفصل ووضع الأثاث: يعتبر ترتيب الفصل بطريقة دائرية او مربع صغير يواجه فيه المتعلمين بعضهم البعض او على وكل مجموعة تتناقش مع – شكل دوائر صغيرة كل دائرة تحتوي على مجموعة من المتعلمين بعضها البعض في نقطة ما في موضوع الدرس مطلب اساسي لتعلم فعال. وقد اكدت عدة دراسات على وجود علاقة بين موقع المتعلم في الفصل الدراسي وتحصيله الأكاديمي. ثم ان اثاث الفصل الدراسي ونوع الطاولات المستخدمة سواء للطلبة او للمعلمين هي العامل الاخر الذي يؤثر في تحصيل المتعلمين بطريقة غير مباشرة . اما اثاث المعلمين والذي يشمل الطاولات ونوع الكراسي المستخدمة فهي ليست باقل اثراً في عطاء المعلم. وكل هذه العوامل تعتبر ركناً مناركان المنهج الخفي.

ب. المنافع المعلمية: يوجد في كل معلمة منافع او مرافق خاصة فيها مثل (المكتبة، المختبرات العلمية، غرفة التربية الفنية، المسرح، المسجد، المتحف، المعارض المتنوعة) . في هذه الأماكن عادة تمارس وفي هذه الأماكن يتعلم المتعلمين خبرات ومبادى وعلوم .(Extracurricular) الأنشطة اللامنهجية ومعارف أخرى خارج المنهج المعلمي، وفي هذه الأماكن يلتقي المتعلم باقرانه الذين يشاركونه نفس الاهتمامات والتوجهات في صفوف أخرى . كل هذه الأماكن وما يتم فيها من نشاط تساعد المتعلم على تجديد نشاطه اليومي.

ت. الجدول الدراسي: يعد الجدول الدراسي احد المكونات الاساسية للمنهج الخفي، وتبدو هذه الاهمية في المدارس ان ما يسمى بالفصول الدراسية التي تتبع نظام الفصل الدراسي بدأ في ولاية ماشتيوستس عام ١٨٤٨ م. وكان الهدف من هذا

النظام هو (Graded Classes) تصنيف المتعلمين في المعلمة بناء على اعمارهم ونضجهم وقدرتهم التعليمية . ولاشك ان المتعلم ينظر إلى توزيع الوقت في المعلمة كشيء لابد منه لتعلم المواد الدراسية . كما ان توزيع الوقت على ان المواد هو العامل الاخر الذي

ث. ثقافة المتعلم وعلاقتها بالثقافة السائدة: يؤثر على تعلم المتعلمين ويرى الن جلاتهورنم (Glatthorn، ١٩٨٧) المنهج المدعم هو المنهج الذي ينعكس من المصادر المخصصة لدعمه او توصيله ثم اضافة إلى ان هناك اربعة مصادر تلعب دوراً مهماً في هذا النوع من المناهج وهي:

- طول الوقت المتاح لموضوع محدد في مستوى محدد (كم من الوقت يجب أتاحته للرياضيات في الصف السادس).
- الوقت الذي يحدده معلم الصف الدراسي ضمن نطاق الوقت المحدد للموضوع لجزء محدد من المنهج (كم من الوقت يجب اتاحته لموضوع بر الوالدين).
- التوزيع المعلمي كما تعكسه القرارات الناتجة عن حجم الفصل الدراسي كم معلم لغةعربية نحتاج لمتوسط ما إذا جلعنا متوسط صفوف الفصل الدراسي ٣٠ المتعلماً).
- الكتب والمصادر التعليمية الاخرى المتوفرة للاستعمال بالصف الدراسي هل يمكن استخدام .(الخرائط لمدة عام اخر، وإذا كان الجواب لا فما البديل).

ت. ثقافة المتعلم وعلاقتها بالثقافة السائدة: تعد ثقافة المتعلم إحدى المكونات الاساسية للمنهج الخفي، ولاشك المتعلم ذو الثقافة الشرعية، يكون متميزاً في المواد الشرعية، ومثله ذو الثقافة اللغوية وهكذا.وعلى العموم فالمتعلمين حساسون في العمل داخل الفصل الدراسي إلى درجة القدرة على تحمل المسؤولية فمثلاً عند شرح المعلم

لموضوع ما تجد ان رغبة المتعلمين في الاستفادة من هذا الموضوع المشروح مقرونة باهميته في الامتحان، وهذا النوع من التعليم يعرف" بالصفوف الموجهة حسب نظام المسؤولية – أي ان فائدة المتعلمين من المادة موجهة ومحسوبة حسب تفسير المتعلمين لاهمية المادة المشروحة. ثم ان الاستفادة من هذا الموضوع مقرونة ايضا بالخلفية الثقافية لدى المتعلم او المتعلمة.

ث. خلفيات المعلمين: المنهج المعلم (Taught Curriculum) هو المنهج الموصل – المنهج الذي بإمكان المشاهد رؤيته منفذاً مثلما يدرسه المعلم – وإذا كان الكتاب المعلمي هو المنهج المكتوب فإن تنفيذ هذا المنهج ما رسم يبدو صعباً للغاية، إذ ان المعلمين يختلفون في فهمهم وفي تخطيطهم وفي كيفية صنعهم للقرارات وأن المعلم ياتي إلى الفصل الدراسي بمعرفة شخصية مبنية على أغراضه التطبيقية، ومستقاة من الخبرات التي عاشها المعلم بنفسه . ولهذه المعرفة التطبيقية خمسة توجهات متصلة: إما بسياق حالة معينة، وإما بعدد من نظريات التطبيق، وإما باوضاع وضغوط اجتماعية، وإما بالذات، وإما بالخبرة.ولهذا فإن إعداد المعلم يلعب دوراً هاماً في قدرته على التعامل مع المنهج المكتوب، وكذلك تنفيذه بالصورة المطلوبة . إن تنفيذ المعلم للكتاب حسب ما رسم له يتطلب إعداداً جيداً . ثم غني عن القول إن قرارات المعلم عادة ما تكون نتيجة لعوامل متفاعلة منها معرفة المعلم في المادة، ومرئياته عن المتعلمين، والمنهج المكتوب، والضغوط الادارية، والاعتبارات الاجتماعية والأسرية، وضغوط اولياء الامور ، فكثيراً ما يلجأ المعلم إلى عدم التركيز على موضوع معين اما بسبب عدم معرفته وإتقانه، او الاعتقاد بصعوبته على المتعلمين، او لعدم اقتناعه بأهمية الموضوع، ومن هنا يمكن القول ان خبرة المعلم وثقافته تلعب دوراً أساسيا في تنفيذ المنهج الخفي.

ج. أنحياز الكتاب المعلمي: يعتمد المعلمون في عالمنا العربي على الكتاب المعلمي اعتماداً كلياً، فعمل المتعلم في المعلمة يبدأ ببداية الكتاب المعلمي وينتهي بنهايته، فالمعلم في معظم الدول – العربية – مرتبط تماماً بالكتاب المعلمي ولا يضيف أي معلومات اليه بل انه يمتحن طلبته فقط بالمعلومات المحشوة فيه". والمتتبع لبعض الكتب في عالمنا العربي يجد ان هناك تناقضاً بين ما يدرس في المعلمة وبين ما هو موجود في ارض الواقع، وهذا يعتبر خللاً كبيراً في العملية التربوية مما قد يقود المتعلمين إلى عدم الآخذ بتوجيهات وتعليمات المعلمة.

الثوابت والمتغيرات في المنهج الخفي:

عند الحديث عن المنهج الخفي فانه من المهم جداً التطرق إلى الثوابت والمتغيرات التي أشار) أليها جلاتهورن (Glathorn) حيث يرى ان الثوابت هي المجالات او الخبرات التي لا تتأثر بالتغيير، اما التغيرات فيقصد فيها المجالات او الخبرات القابلة للتغيرات والتعديل والإصلاح في ظل التخطيطالسليم.

وخلص بقوله يمكن النظر إلى المنهج الخفي في المعلمة على انه الاوجه الثابتة والمتغير معاً (غير المنهج المقصود) التي ينتج عنها تغيير إيجابي في المتعلم، وتشمل الثوابت غير القابلة للتغيير عقيدة المجتمع والطريقة التي تعد فيها تعلم المتعلم شيئاً معيناً مهماً او غير مهم. أم المتغيرات فهي تشمل البنية التنظيمية والأنظمة الاجتماعية وثقافة المعلمة التي يمكن التأثير عليها.

أ. الثوابت في المنهج الخفي: تعد عقيدة المجتمع إحدى الدعائم الاساسية للمنهج الخفي، ومن المهمات الأساسية للمعلمة هي المحافظة على هذه العقيدة . وفي مجتمعنا الاسلامي تكون المعلمة مسؤولة عن المحافظة على الهوية الاسلامية اولاً وبغرس وتثبيت القيم الإسلامية لدى المتعلمين ثانياً. وفي ظل هذا تكون مهمة

المعلمة اقرب إلى تسهيل فهم هذه العقيدة في ظل التغيرات الايديولوجية للمجتمعات وبهذا يمكن القول إن عقيدة المجتمع هي اهم الثوابت في المنهج الخفي. واما الثابت الثاني من الثوابت في المنهج الخفي فهي الطريقة التي يؤول بها التربويون شرعية المعرفة ويعرفون مفهومها الاجرائي . وبتوضيح اكثر فأن المعارف التي تنقل إلى المتعلمين يفترض الا تتعارض مع قيم المجتمع وعقيدته ونتيجة لهذا فأن هناك شبه اتفاق حول تعريفالمصطلح والمفاهيم سواء كانت شرعية او اجتماعية او اقتصادية تحت مظلة عقيدة المجتمع.

ب. المتغيرات في المنهج الخفي: كما ان هناك ثوابت في المنهج الخفي ينبغي على التربويين الالتزام بها فإن هناك متغيرات يستطيع التربويون التغيير من خلالها . وقد صنف جلاتهورن هذه المتغيرات إلى ثلاثة اقسام وهي: المتغيرات التنظيمية، متغيرات النظام الاجتماعي والمتغيرات الثقافية، وسوف نتطرق إلى كل قسم من هذه الاقسام بنوع من التفصيل:

١. المتغيرات التنظيمية: يقصد بهذا النوع من المتغيرات القرارات الاساسية التي يبنى عليها كيفية تعيين المعلمين على الوظائف التعليمية، وفوق ذلك المعايير التي تبنى عليها هذه القرارات.وكما ان هذا المصطلح – المتغيرات التنظيمية – يشمل ايضاً الطرق والمعايير التي يتم بواسطتها اختيار طرائق التدريس، وتنظيم الفصل الدراسي، وقرارات النجاح والرسوب او الانتقال من مستوى إلى اخر، واخيراً بناء المنهج. إن اختيار النمط المناسب للتدريس أمر في غاية الأهمية فالطريقة التي يتم فيها التدريس تؤثر بشكل او باخر على المتعلمين . وعلى سبيل المثال فإن ما يعرف بتدريس الفريق (Team teaching) والذي يعني أن يشترك اكثر من معلم بتدريس مادة لفصل دراسي – إحدى محاور هذا النظام وبالنظر إلى البحوث التي

تناولت هذا النوع من التدريس نجد ان هناك تفاوتاً في النتائج فبينما يرى البعض ان النتائج تشير إلى عدم وجود تفوق نمط على آخر او طريقة على اخرى بالنسبة لتحصيل درجات المتعلمين في المراحل الابتدائية والثانوية لكن هذا يخالف معظم الأبحاث التربوية، ومن هنا يمكن القول ان اختلاف طرائق التدريس سبب رئيسي في زيادة تحصيل المتعلمين. أما بالنسبة لتنظيم الفصل الدراسي من حيث نوعية المتعلمين وهل يوضع المتعلمين بناء على قدراتهم الاكاديمية او بناء على اتجاهاتهم واهتماماتهم فهذا أيضا ينبغي ان يؤخذ في الحسبان عند التخطيط للمنهج الخفي، ولهذا الاتجاه – تصنيف المتعلمين بناء على قدراتهم الاكاديمية – أنصار ومعارضون الا ان المعارضون اكثر وخاصة في الاونة الأخيرة وان النقاد التربويين يعتقدون ان هذا النوع اكثر ضرراً للمنهج الخفي من غيره وهذا ما اكده التربويون بقولهم ان هذا التقليد المعلمي لتجميع المتعلمين حسب قدراتهم وادائهم امر مشكوك في قيمته العلمية " وهنا ينبغي التنبيه إلى انه يجب التفريق بين ما يسمى بالتجميع القدراتي، تجميع المتعلمين حول قدراتهم (مثل قدرة مرتفعة أو منخفضة أو متوسطة) وبين التجميع المنهجي إن صح التعبير وهو تصنيف المتعلمين حسب مسارات للمنهج مثل المنهج المهني او المنهج العام او منهج الأعداد للجامعة. وفي عام ١٩٨٢ اجريت دراسة تحليلية لمقارنة اثنين وخمسين هدفاً حول فعالية التجميعالقدراتي، وقد كانت النتائج مايلي:– ٧٠ % من الدراسات اثبتت ان متعلمين الصفوف المجمعة – حسب القدرة – يتفوقون قليلاً على متعلمين الصفوف العادية . وهذا التاثير يتضح اكثر في الفصول الخاصة للموهوبين والمتفوقين. التجميع القدراتي يؤثر إيجابياً على اتجاه المتعلمين نحو الموضوع المدروس. يميل المتعلمين المجمعون حسب القدرة على إظهار اتجاه

افضل نحو المعلمة وتحقيق الذات ولكن هذا الاثر بسيط وقليل وغير ثابت، وعلى جانب اخر وبعد دراسة لاكثر من مائة صف دراسي من المدارس الاعدادية توصل إلى القول بان زيادة التنوع في الفصول يصاحبه المعوقات التالية: ستانفورد (Stanford ، ١٩٨٠) عدم قدرة المعلم لتلبية حاجات المتعلمين الفردية والوجدانية . كذلك يقلل قدرتهم – المعلمون – على الارتباط بمهمة التدريس . واخيراً يقل التحصيل لدى متعلمين القدرة الضعيفة. أما بالنسبة لقرارات النجاح والرسوب والمعايير التي يتم في ضوئها نقل المتعلمين من صف إلى اخر فالانظمة المتبعة منذ زمن بعيد هي ان الانتقال يبنى على تحصيل المتعلم او المتعلمة . وقد اثبتت الدراسات إن الانتقال المبنى على التعزيز الاجتماعي يؤدي إلى اتجاهات افضل نحو المعلمة وتصور افضل نحو الذات وتحسن في التحصيل . وعليه يمكن القول ان نظام الانتقال من فصل لاخر. المتبع في المعلمة يؤثر بطريقة أو باخرى على اتجاهات المتعلمين نحو المعلمة وكذلك تحصيلهم وهذا احد خفايا المنهج الخفي الذي لم يخطط له ولم ير او يكتب. أما فيما يرتبط ببناء وتنظيم مسارات المنهج فكما سبقت الاشارة إلى ان احد التنظيمات المتبعة هي توزيع المتعلمين إما حسب قدراتهم او حسب اتجاهاتهم وميولهم وبناء منهج خاص بهم . ولكلا النوعين مؤيدون ومعارضون وقد سبقت الاشارة إلى هذا الخلاف. والذي ينبغي التنبيه عليه هو توصيات الدراسات والبحوث المتعلقة بتحسين المتغيرات التنظيمية للمنهج الخفي والمتمثلة في إعادة النظر في سياسات تنظيم الفصل الدراسي ومعايير الانتقال من صف لاخر ومسارات المنهج.

٢. متغيرات النظام الاجتماعي: يرجع مصطلح استخدام النظام الاجتماعي كمظهر لمناخ المعلمة إلى تاجيوري(Tagiyri) حيث اشار إلى اهمية العلاقات الاجتماعية

المنتظمة للافراد والمجموعات في المعلمة . ثم اكد على ان هذه العلاقات تؤثر ايجابياً في تحصيل المتعلمين. وفي دراسة اجريت حول مناخ المعلمة اشار إلى أنه يوجد عدد من عناصر النظم الاجتماعية الي تحصيل المتعلمين واتجاهاتهم نحو المعلمة ومنها على سبيل العدد لا الحصر علاقة مدير المعلمة بالمعلمين والمتعلمين وكذلك علاقة المعلمين ببعضهم البعض وفوق ذلك علاقة المعلمين بمتعلمينهم.

٣. متغيرات النظام الثقافي: المتغيرات الثقافية بأنها البعد الاجتماعي المرتبط بالنظام لقد عرف تاجيوري(Tagiyri) العقائدي والقيمي وكذلك البناء الادراكي المقصود . وفي دراسات أجريت أشارت إلى انه توجد عناصر أساسية تلعب دوراً مهماً في المنهج الخفي وتساعد على تحسين وضع المتعلمين الدراسي أو على الأقل تعزيز الاتجاه الإيجابي نحو المعلمة . وهذه العناصر هي:

- ان يكون للمؤسسة التعليمية أهدافا واضحة يدركها ويتفق عليها الجميع من الإداريين والمعلمين.
- أن يكون لدى كل من المعلمين والإداريين توقعات عالية نحو بعضهم البعض وكذلك أن يكون لدى كل من المعلمين والإداريين توقعات عالية نحو المتعلمين وقدرتهم على التحصيل وتترجم هذه التوقعات إلى التركيز على الجوانب الأكاديمية.
- تمنح المكافات والجوائز للمتعلمين عن تحصيلهم علناً. ويتم منح الجوائز وإيقاع العقوبات بطريقة عادلة.
- أن يكون هناك تركيز على المنافسة الجماعية بدلاً من المنافسة الفردية.

- أن يكون لدى المتعلمين القدرة على تقدير التحصيل الاكاديمي ويدعم الأقران بعضهم بعضاً لقيمةهذا التحصيل.

مما سبق يمكن القول بان المنهج الخفي هو ما يتعلمه المتعلمين من أي موضوع دراسي دون تخطيط . وقد يتساءل البعض كيف يمكن ان يساهم المعلم في تنفيذ المنهج الخفي وما هي الطرائق والوسائل التي يمكن استخدامها لتنفيذه . او ما هي تطبيقات المنهج الخفي داخل الفصل الدراسي، من المتفق عليه ان التعلم يكون فعالا وذا اثر إذا كانت بيئة التعلم نشطة وفعالة . وليس هناك شك في ان المعلم يلعب دوراً اساسياً في هذه البيئة. فالمتعلم الفعال هو المبني على استراتيجية تركز على التعليم الجماعي وتوزيع المتعلمين إلى مجموعات صغيرة يكون دور المعلم هنا هو التوجيه والارشاد لغرض مساعدة المتعلمين في حل المشكلات التي تواجههم بدلاً من تلقينهم المادة العلمية. وان هذه الاساليب تساعد على تزويد المتعلمين ببعض المهارات الخفية إن صح التعبير والتي قد لا تتحقق عند المتعلم في ظل استخدام المنهج المكشوف او المكتوب وهذه المهارات الخفية هي في هذه البيئة الفعالة يستطيع المتعلم الضعيف مواصلة الركب مع زملائه ويغطي بعض مواطن الضعف لديه . تقوي لديه مهارة القدرة على التفاعل والحوار مع الاخرين . مهارة المساهمة في اتخاذ القرار لموضوع المناقشة. مهارة الاطلاع على عدد من وجهات النظر في الموضوع الواحد. ومن هنا يمكن القول ان من وسائل نقل المنهج الخفي للمتعلمين هو استخدام طرائق تدريس معينة ذات فعالية.

ثم ان المنهج الخفي يمكن ان ينقل للطلبة ايضا عن طريق المعلم ذاته، فالمعلم الجاد النشيط في مادته وتحضيره يتعلم منه المتعلمين الجدية والانتاجية في العمل .والمعلم الامين والصادق يغرس في نفوس متعلمينه هذه الصفات النبيلة . والمعلم الذي يحترم

نفسه يحترمه متعلمينه والمعلم الذي يتأنى في اتخاذ القرار يتعلم منه متعلمينه الحلم والحكمة في اتخاذ القرارات . وهنا ينبغي التنبيه إلى ان هذه القيم والمهارات لا تنتقل للمتعلمين بمجرد شرح المعلم لها بل إن اثرها يكون ابلغ اذا تحلى المعلم بها ومارسها وصار قدوة لمتعلمينه . وبمعنى اخر كان لسان حاله يقول (افعلوا ما اقول وما اعمل) وقد نهى الله سبحانه وتعالى عن مخالفة القول للعمل وقال في كتابه الحكيم (يا ايها الذين امنوا لم تقولون مالا تفعلون. كبر مقتاً عندالله ان تقولوا ما لاتفعلون) إن المعلم الناجح هو الذي يعطي المنهج الخفي القدر الذي يستحقه ويوليه اهتمامه. فاتجاهات وتركيز المعلم على موضوع معين يوحي للطلبة باهمية هذا الموضوع ومن هنا يتعلم المتعلمين بطريقة غير مباشرة هذه الاهمية التي قد تقودهم إلى زيادة التركيز على هذا الموضوع في المستقبل .

زيادة على ذلك فإن المنهج الخفي يعطي المعلم الفرصة للتركيز على انتقال اثر التعلم واستخدامه في الحياة العامة. فالامثلة التي يعطيها المعلم لمتعلمينه والتطبيقات التي يقوم بها المعلم بعرضها داخل الفصل الدراسي توحي للطلبة كيف يمكن تطبيق هذه المعرفة الجديدة والمجالات التي يمكن تطبيقها فيها.

ومن الوسائل التي تساعد المعلم على تطبيق المنهج الخفي داخل الفصل الدراسي هي:

- تعزيز الدافعية لدى المتعلمين لتحقيق الأحلام والخطط التي يسعون لتحقيقها في الحياة الدنيا وفي الدار الآخرة .
- إن تحديد الأهداف بعيدة المدى لدى المتعلمين يساعدهم على بذل الجهد المضاعف لدراسة المهارات التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف والتي تمنحهم الفرصة لان يكونوا مواطنين صالحين ذوي اثر في المجتمع.

- واخيرا يمكن القول إن هناك علاقة بين ولادة المنهج الخفي ودراسة القيم السائدة في المجتمع، ولهذا فإن موضوع القيم أحد الطرائق التي يتم بواسطتها التأثير على المتعلم. ثم إن إدراك وتعلم المتعلم للقيم المهمة في المجتمع يساعده على التحلي بها. ثم انه من المهم القول بان المتعلم يجب ان يستنتج هذه القيم بنفسه بدلاً من ان يلقن ويحفظ تلك القيم، ثم لتعلم ان اعطاء المتعلم قطعة من الورق وسؤاله كتابة القيم الايجابية والسلبية في المجتمع بنفسه طريقة فعالة لمساعدته فيما هو مرغوب في المجتمع ومن ثم بذل الجهد لتعلم وتطبيق هذه القيم.

مخاطر المنهج الخفي:

للمنهج الخفي آثار على المتعلم وخاصة في المراحل الاولى من التعلم . وبالجملة فأن المنهج الرسمي مهما بلغ من الثراء والملاءمة فإنه لا يؤثر في حياة الطفل كما يفعل المنهج الخفي. ومن ابرز مثالب المنهج الخفي أنه يعمم مواقف وقيم للطبقة المتوسطة، ولا يأخذ بعين الاعتبار فئة المتعلمين المحرومين، الذين لا يستطيعون منافسة زملائهم في الحصول على ازياء وملابس وادوات معينة .

ومن مخاطر المنهج الخفي قتل الإبداع لدى المتعلمين والمتعلمات ومن أمثله ذلك ضعف المعلم في مادته العملية الآمر الذي يقوده إلى نقل الكتاب حرفياً وتلقينه – إن صح التعبير– للطلبة . وهذا العمل يؤدي إلى تشكيل شخصيات من المتعلمين لاتعرف كيف تفكر ولا كيف تناقش حيث انهم لم يتعلموا كيف يفعلون ذلك مع معلميهم .

ومن مخاطر المنهج الخفي النزعة الاستهلاكية وتتضح النزعة الاستهلاكية في طلبات بعض المعلمين والمعلمات من المتعلمين والمتعلمات اشياء (كالملصقات، والصور، والصحف، وغيرها من وسائل ..) وذلك عندما يطلب المعلم هذه الطلباتفإن

التقدير والدرجة العالية قد يكونان من نصيب الذي يشتري الافضل والاغلى .. ومثل ذلك عندمايطلب المعلم او المعلمة من المتعلم او المتعلمة رسم او عمل معين ثم يذهب بهذا العمل إلى الخطاط ثم يكتب اسمه انه من عمل فلان او فلانة ... ولاشك بأن هذا العمل يعلم المتعلمين ان يكونوا اتكاليين غير منتجين، بل غير صادقين وهذا يعلمهم الكذب أيضا.

٢- المنهج الرسمي:

يعني المفهوم المتعارف علية للمنهج على المستوى الرسمي وثيقة المنهاج المعلمي المقرر من وزارة التربية، وهذه الوثيقة تتضمن الاهداف العامة والمحتوى المعرفي والاساليب والانشطة التعليمية واساليب التقويم .

وما هذه الوثيقة الى اعداد من الوثائق او الادوات التي تكون المنهج، ومنها فلسفة التربية والتعليم والسياسات التربوية وجميع ما ينص النظام التربوي من الكتب والامتحانات والوسائل التعليمية والابنية وبرامج اعداد المعلمين ومحتواها وعلاقة المعلمة بالاسرة واولياء الامور.

ونادرا ما يضع المسؤولون هذه العوامل بالحسبان، لذا فان العمل يتخلله تعارضات وتكرارات لا تدرس بصورة تفصيلية وتؤثر في الناتج الذي نطمح ان نحصل علية، وهذا يحدث بسبب عدم الدراسة الشاملة والمتعمقة لجميع محاور العملية التربوية ومكوناتها، وتحتاج الى مزيد من القاء الضوء عليها، فنلاحظ ان كثيرا من الاهداف والمهارات التي تركز عليها المقررات الدراسية (الوثيقة الدراسية) غير واردة في قائمة الاهداف تقيسها الامتحانات العامة وكثيرا من القيم مهملة فيها . والتي نطمح ان يتزود بها المتعلمين، لذا يجب الاهتمام بالاهداف والمحتوى والانشطة والتقويم، لكي نحصل على افراد لهم خصائص تهدف اليها التربية عن طريق المقررات الدراسية .

العوامل المؤثرة في المنهج الرسمي:

هناك عدد من العوامل التي تؤثر في تطبيق المنهج الرسمي في المعلمة منها:

أ. سن دخول المعلمة: من الضروري الاخذ بالحسبان في ضوء الدراسات النفسية المناسبة لدخول المعلمة، وكذلك تلتزم البيانات المحلية بسن معينة لدخول المعلمة، فنجد ان السن الملائمة – على سبيل المثال – في اغلب البيانات هي السن السادسة، لان الطفل يكون لديةما يؤهله لاستيعاب بعض

ب. الحقائق وامكانية اعتمادها وتطبيقها بصورة صحيحة، وغير ذلك من الامور الاخرى التي تجعله مؤهلا لدخول المعلمة .

ت. طول المرحلة الدراسية: ان طول المرحلة الدراسية من الامور المهمة التي تركز عليها العملية التربوية عن طريق تحديد طول المرحلة الدراسية الاساسية، فعلى سبيل المثال: من اين تبدأ؟ والى اي صف تنتهي بحسب النظام المتبع في البلدان، وعلى سبيل المثال في جمهورية العراق تشمل المرحلة الاساس من الصف الاول الابتدائي الى الصف الثالث متوسط .

ث. طول الحصة الدراسية: من الامور في سياسات النظام التربوي طول الحصة التعليمية الدراسية وعدد الحصص اليومية والسنوية وطريقة تنظيم الجدول اليومي وكم دقيقة من الوقت يتطلب الدرس في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والاعدادية، وجميع ذلك يجب ان الى دراسات نفسية وتربوية تأخذ بالحسبان جميع العوامل التي تؤثر في زمن الدرس او وقته ومدى ملاءمته لمستوى المتعلمين واعمارهم .

ج. المواد الدراسية التي يدرسها: في هذا العصر عصر العلم والتكنولوجيا وعصر الانفجار المعرفي وفي جميع المجالات يتبادر الى اذهان القائمين على العملية التربوية سؤال مهم هو: ما المواد الدراسية التي ينبغي تدريسها واسلوب عرضها ؟

وكم من المعلومانت يجب ان يتضمنها المنهج حسب المرحلة العمرية ؟ وكيف يتم تنظيم الجدول اليومي .

ح. لغة التدريس: تعد لغة التدريس من القضا الحاسمة في المنهاج، فهي ليست مجرد وسيلة لنقل المعرفة الى المتعلمين لانها تتضمن معاني سياسية واجتماعية وثقافية وفلسفية، لذا نجد ان الدوله المستقله تهتم بلغتها اهتماما بالغا . اذ يطرح المسؤلون عدة تساؤلات عن تدريس اللغات الاجنبية، ومن اي صف يبدأ بتدريسها، وهل المواد الدراسية تدرس باللغة العربية ام باللغة الاجنبية، وأيهما افضل، ومن اي مرحلة يتم تدريس اللغة الاجنبية، ذلك كله من الامور المهمة التي تدخل في تحقيق مانرجو من المنهج الرسمي.

خ. تكامل المواد الدراسية في الصف الواحد: لشك في انك تعرف ان قضية التنسيق والنكامل بين المواد الدراسية تعد من القضايا الاساسية في تحقيق الاهداف العامة للتربية والتعليم،وعلى الصعيد النظري يكون اجماع بين التربويين على ضرورة تحقيقها، ولكن عندما تنتقل الى مستوى التنفيذ نواجه صعوبات، فمنهج المواد المنفصلة هو المنهج السائد في بلدنا، وهناك محاولات لتقليل ما يعده بعض التربويين فصلا عشوائيا للمعرفة المتمثلة بالماد الدراسية عن طريق جمع مفاهيم بعض المواد تحت عدة مسميات مثل مجال العلوم الانسانية او مجال العلوم الرياضيات . ان عملية التنسيق والتكامل بين المواد الدراسية عملية مهمة للتاكيد من سريان الفلسفة التربوية المعتمدة في جميع المواد الدراسية من جهة،والتأكيد من عدم وجود تعارض بين اهداف المواد الدراسية من جهة اخرى ، كما ان عملية التنسيق ضرورية لازالة التكرارات والحشو بين المواد الدراسية ولا سيما المواد الدراسية المتقاربة مثل التربية الاسلامية والاجتماعيات .

د. نوعية المعلم واداؤه ومهاراته: يعد المعلم من اهم العوامل المؤثرة في المنهج الرسمي، فهو حجر الزاوية لنجاح هذا المنهج وتنفيذه، لذلك شغلت قضية اعداد المعلمين مكانا بارزا من امتحانات الباحثين والمؤسسات البحثية، اذ يعد المعلم من اهم العوامل في تحقيق الاهداف المنشودة من تطبيق المنهج الرسمي . ولاهمية قضية اعداد المعلم عقد عدد من المؤتمرات على المستويين المحلي والدولي، وتركزت اهمية تصويا هذه المؤتمرات على النقاط الآتية:

- ضرورة تطوير نظم برامج اعداد المعلمين المعمول بها حاليا في كليات العلوم التربوية واساليبها .
- ضرورة تخطيط برامج اعداد المعلمين وبناءها على اسس الكفايات المطلوبة والضرورية للمعلم كي يقوم بادواره المتعدده .
- التركيز على التعليم المستمر للمعلمين في اثناء الخدمة ، ان الاهتمام بعملية اعداد المعلم والمهام التي يؤديها احد العوامل المؤثرة في المنهاج الرسمي لذا من الضروري ان تعدل البرامج الدراسية لمؤسسات اعداد المعلمين لتواكب تطورات العصر المستمرة .

و. الايمان بالفلسفة التي تقف وراء اعداد المنهاج: الفلسفة مجموعة من الافكار المترابطة بصورة مذاهب فكرية تنسق في بحثها عن الحقيقة الكونية وظواهرها الطبيعية والبشرية فهي تبحث في اصول الاشياء وهي الحكمة والحكمة ادراك الاشياء على ماهي علية، والاساس الفلسفي للمنهاج، وهي جزء من اربعة اجزاء او اسس تنظيم المدارس لذلك، فالفلسفة ضرورية لصوغ الاهداف واختيار المعرفة وتنظيمها، وصوغ الاساليب والانشطة والتعامل مع المواقف سواء ما نلمسوها وما

هي مخفية . من هنا يضهر مدى الايمان بالفلسفة التي تقف وراء اعداد المنهاج في تنفيذ اهدافه وتحقيقها .

٣- المنهج الواقعي:

عندما نخرج من مديريات المناهج او مراكز تطوير المناهج او وزارات التربية والتعليم التي يتم فيها تخطيط المناهج وتطورها وندخل الى المدارس ونشاهد التدريس في غرف الدراسة نجد العجب، هل هذا ما خططنا له بالفعل ؟ هل هذا هوما قصده واضعوا المناهج ومخططوها ومطوروها ؟ ستجد انواع شتى من الممارسات التدريسية بعضها جيد وبعضها فيه التجديد والحماسة للعمل والانتاج، ولكن ستجد في المقابل كثيرا من المممارسات غير الصحيحة وفي جميع الحالات من الصعب جدا ان تصدرحكما، لان اي حكم لا يخلوا من الخطأ .

ومع هذا يمكن القول ان هناك معيارا واحدا لقياس مدى نجاح المنهاج الا وهو مقدار التعليم الذي يحدث للطلبة فكيف يتم التعليم في مؤسساتنا التعليمية؟ في الغالب يتم التعليم عن طريق المقررات الدراسية (كتب المتعلمين) في اساليب التدريس التي تتمحور حول المعلم بحيث يكون المعلم هو مصدر المعلومات وهو العامل الرئيس في عمليتي التعليم والتعلم . ان دور المعلم يتمثل في نقل المعلومات الموجودة في الكتاب الى اذهان المتعلمين وتلقينالهم بشتى الطرائق ويتلخص دور المتعلم في حفظها .وهناك حالات يكون فيها المعلم قادرا على اثارة تفكير المتعلمين وتحفيزهم للتعلم فيرغبهم ويشوقهم وينمي عندهم حب الاستطلاع والبحث . لذلك يختلف المنهاج الواقعي من معلم الى اخر ومن منطقة الى اخرى ان الفرق بين المنهج الواقعي والمنهج الرسمي هو ان المنهج الرسمي معروف اما المنهج الواقعي فهو متعدد ومتنوع وغير معروف . فالمقصود بالمنهج الواقعي ان الممارسات الواقعية على مستوى المعلمة قد تكون

مقصودة وقد تكون عير مقصودة ولكن المتعلم يتعلم من الممارسات المقصودة كما يتعلم من الممارسات غير المقصودة . ان اهداف خطط المناهج قد تختلف عن اهداف الوزرة، وان اهداف المعلم قد تختلف عن اهداف الجهتين معا، وقد تختلف عن اهداف خبراء تطوير المناهج . ولكن اهداف المعلم في كثير من الحالات اكثر واقعية من اهداف الفئات الاخرى .

وتختلف الفجوه بين المنهج الرسمي والمنهج الواقعي في طببعتها وفي مداها من بيئة الى بيئة اخرى، ومن الصعب اعطاء وصف جامع شامل لهذه الفجوه واصدار حكم يصدق على سائر فئات التعلم في دولة ما او في الدول العربية .

الفصل الرابع

اسس ومراحل تطوير المنهج الدراسي

الفصل الرابع : اسس ومراحل تطوير المنهج الدراسي

يقصد بتطوير المنهج إحداث تغييرات في عنصر أو أكثر من عناصر منهج قائم بقصد تحسينه، ومواكبته للمستجدات العلمية والتربوية، والتغيرات في المجالات الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافة بما يلبي حاجات المجتمع وأفراده، مع مراعاة الإمكانات المتاحة من الوقت والجهد والكلفة.

ويلاحظ أن مفهوم تصميم (بناء) المنهج يختلف عن مفهوم تطويره في نقطه البداية لكل منهما، فتصميم المنهج يبدأ من نقطة الصفر، أما تطوير المنهج فيبدأ من منهج قائم ولكن يراد تحسينه أو الوصول إلى طموحات جديدة، ومن جهة أخرى تشترك عمليتا بناء المنهج وتطويره في أنهما تقومان على أسس مشتركة وهي المتعلم، والمجتمع، والمعرفة، وأنهما تتطلبان قدرة على استشراف المستقبل وحاجات المجتمع وأفراده.

دواعي تطوير المنهج

- الرغبة في تلافي نواحي القصور التي أظهرتها نتائج تقويم المناهج القائمة، للوصول بها إلى درجة عالية من الكفاءة والفاعلية الداخلية والخارجية.
- مواكبة التغيرات والمستجدات التي طرأت في مجال العلوم الأساسية والنفسية والاجتماعية والتربوية.
- الاستجابة لمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ومن بينها تنمية العنصر البشري القادر على الإسهام بفاعلية في هذه التنمية، وقيادتها.
- الرغبة في الارتقاء بواقع العملية التربوية؛للحاق بركب الحضارة الإنسانية، والإسهام فيها، أسوة بالدول المتقدمة.

- الاستجابة لنتائج البحوث والدراسات العلمية الرصينة التي تقوم بها الإدارات التعليمية أو مراكز البحث التربوي أو الباحثون من ذوي الاهتمام.
- الاستجابة لرغبة الرأي العام الذي تعكسه وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية حول المناهج، فهي تعبر عن رأي قطاع من أفراد المجتمع لا يمكن تجاهله.
- حدوث تطورات سياسية، أو تحولات اقتصادية واجتماعية على المستويات المحلية والإقليمية والدولية تستوجب تطوير المناهج القائمة بما ينسجم وتلك التحولات.
- وأخيرًا الاستجابة لتوقعات مراكز الأبحاث والدراسات لما يمكن أن يحدث من تطورات في المستقبل القريب، وإجراء التطوير الاحترازي أو الوقائي للمنهج، بحيث يكون قادرًا على استيعاب الصدمة الأولى لتلك التطورات – فيما إذا حدثت – ريثما يتم تطويره بعد حدوثها.

أساليب تطوير المنهج

يمكن أن نقسم أساليب تطوير المنهج إلى:

أولا – أساليب التطوير التقليدية، ومنها:

١. الحذف والإضافة ويعني هذا الأسلوب حذف موضوع أو جزء منه، أو وحدة دراسية، أو مادة بأكملها، لسبب من الأسباب التي يراها المسؤولون والمشرفون التربويون، وإضافة معلومات معينة إلى موضوع أو موضوع بكامله أو وحدة دراسية إلى مادة أو مادة دراسية كاملة.

٢. التقديم والتأخير حيث يعدل تنظيم مادة، فتقدم بعض الموضوعات، ويؤخر بعضها الآخر؛ لدواعي تعليمية أو سيكولوجية أو منطقية.

٣. التنقيح وإعادة الصوغ، وفي هذا الأسلوب يخلص المنهج من بعض الأغلاط الطباعية أو العلمية التي علقت به، أو يعاد النظر في أسلوب عرضه ولغته.

٤. الاستبدال والتعديل ويعني هذا الأسلوب استبدال معلومات أو موضوعات محدثة أو موسعة أو ملخصة بموضوعات مشابهة في المنهج، أو العودة إلى تلك المعلومات والموضوعات المتضمنة في المنهج، وإعادة النظر فيها، وتعديلها بما ينسجم والمعطيات الحديثة.

٥. تطوير واحد أو أكثر من عناصر المنهج، كتطوير أساليب التقويم أو تطوير طرائق التدريس، أو تطوير تنظيم المنهج من مواد منفصلة إلى مواد مترابطة، أو مندمجة.

أساليب التطوير الحديثة

وترى في التطوير عملية شاملة تتناول المنهج عمومًا، بدءًا من فلسفته وأهدافه، وانتهاء بعملية تقويمه، وعليه فإن خطة التطوير الشامل للمنهج يجب أن تبدأ بتطوير الأهداف؛تحديدًا وصياغة وتنويعًا، وفي ضوء ذلك يعاد النظر في اختيار المحتوى، وأساليب تنظيمه، بناء على أحدث ما وصل إليه مجال المادة، وأساليب التربية، ونظريات علم النفس، ثم يتم اختيار طرائق التدريس وأساليب التعلم التي قد تتغير بعض الشيء عن الأساليب القديمة؛نظرًا لحداثة المحتوى والخبرات التعليمية، فقد يتم على سبيل المثال التركيز على الطريقة الكلية في تدريس القراءة بدلًا من الطريقة الجزئية التي كانت سائدة في المنهج السابق، أو تستخدم أساليب التدريس الجمعي بدلًا من الفردي؛ نظرًا لزيادة أعداد الطلاب في المدارس، وقد يتم إدخال تقنيات حديثة؛لزيادة قدرة المدرّس على ضبط الفروق الفردية بين المتعلمين، وينتج عن ذلك كله تطوير في أساليب القياس والتقويم والاختبارات، بحيث تصبح قادرة على تقويم مقدار النمو الذي

حققه كل متعلم في مختلف المجالات العقلية والمهارية والوجدانية، يصاحبه تطوير في التوجيه والإشراف الفني، كما ينبغي أن يشمل التطوير تدريب المدرّسين على تطبيق المنهج المطور، ويمتد إلى برامج الإعداد في الكليات والجامعات التربوية لإكساب الخريجين المهارات والمعلومات والاتجاهات التي تؤهلهم للتعامل مع المنهج المطور.

أسس تطوير المنهج

- يستند التطوير إلى فلسفة تربوية منبثقة عن أهداف المجتمع وطموحاته، ورؤية واضحة في أذهان المطورين على اختلاف مستوياتهم لأهداف العملية التربوية ومراميها.
- أن يعتمد التطوير على أهداف تطويرية واضحة ومحددة تعكس تنمية الفرد تنمية شاملة متوازنة إلى الدرجة التي تسمح بها قدراته، وتعمل على إشباع حاجاته، وحل مشكلاته، وتعزيز ميوله واتجاهاته الإيجابية، بما ينسجم ومصلحة المجتمع وطموحاته وأهدافه، وطبيعة العصر ومستجدات العلوم الأساسية والنفسية والاجتماعية.
- أن يتسم بشموله أسس المنهج ومكوناته وأساليب منفذيه، وكفاياتهم الأكاديمية والتربوية، وأساليب تقويمه، وأدوات ذلك التقويم، وطرائق تحليل نتائجه.
- أن يتسم بالروح التعاونية، من خلال مشاركة المعنيين بالعملية التربوية بشكل مباشر أو غير مباشر، بما في ذلك مؤسسات المجتمع المدني، إضافة إلى المؤسسات الرسمية المختلفة.
- أن يتسم بالاستمرار، فحصول المنهج المطور اليوم على درجة عالية من الكفاءة والفاعلية لا يعني حصوله على الدرجة ذاتها بعد مرور أكثر من سنتين على

تطويره، حيث تطلع علينا مراكز البحث العلمي، وميادين التطبيق التكنولوجي كل يوم بجديد.

- أن يتسم التطوير بالعلمية، والابتعاد عن العشوائية، وذلك من خلال اعتماد التخطيط السليم لعملية التطوير، واستخدام الأساليب العلمية المعتمدة على أدوات تتوافر فيها الشروط العلمية، والتعامل مع النتائج بمنتهى الصدق والموضوعية.
- أن يفيد من التجارب السابقة لتطوير المناهج المحلية والأجنبية، ونتائج الدراسات والبحوث العلمية المتعلقة بالتعلم وطرائقه واستراتيجياته ومبادئه وأسسه، وأثر التعزيز والدافعية وتحمل المسؤولية في نجاحه.
- أن يكون التطوير مواكبًا الاتجاهات التربوية الحديثة، من مثل:
- التعلم عن طريق النشاط والمشاركة.
- انتقال الاهتمام من الكم إلى الكيف.
- دور تكنولوجيا التربية الأساسي في التعلم.

خطوات تطوير المنهج

أولا: إثارة الشعور بالحاجة إلى التطوير:

وذلك من خلال تسليط الأضواء على نواحي القصور التي تعانيها المناهج القائمة، وما يترتب على هذا القصور من نتائج سلبية، وعرض دعوات التجديد والتطوير المنبعثة من داخل المؤسسة التربوية ومن خارجها، وعرض أهداف التطوير، وما يمكن أن يحققه للناشئة والوطن.

ثانيًا: تحديد الأهداف وترجمتها إلى معايير:

فهي التي توجه العمل، وتحدد آلية تنفيذه، مع تهيئة الظروف المواتية لنجاح هذا التنفيذ، وتحديد أهداف التطوير هي الخطوة الإجرائية الأولى للتطوير، فهي التي

ترسم معالم خطة التطوير ومراحلها، وهي التي تحدد محتوى المنهج وطرائقه ووسائله وأساليب تجريب المنهج المطور، ومتابعته وتقويمه. ولا بد أن تكون الأهداف مستوفية الشروط سليمة في دقة صياغتها،وتكامل مصادرها، وتوازن مجالاتها ومستوياتها، وواقعية تنفيذها، وإمكانية ملاحظتها وقياسها، ووصفها السلوك الذي تسعى إلى إحداثه لدى المتعلمين بشكل واضح لا يقبل اللبس في المنهج المطور.

ثالثًا:اختيار محتوى المنهج المطور:

يتم اختيار محتوى المنهج المطور في ضوء الأهداف التي تم تحديدها، ومن المعايير التي ينبغي أن يتصف بها، ارتباطه بالأهداف، وواقع المتعلم، ومراعاته مستواه وميوله، وأهميته له، إضافة إلى صدقه، وتوازنه من حيث الشمول والعمق، ومناسبته الوقت المتاح لتعلمه.

رابعًا : تنظيم محتوى المنهج المطور:

وفي هذه المرحلة يتم تنظيم المحتوى، وترتيب موضوعاته بشكل يتحقق في هذا التنظيم هدفان:

- الأول: تماسك المادة وترابطها وتكاملها.
- الثاني: سهولة تعلمها من قبل المتعلم.

وهذا يعني تحقيق نوع من التوازن بين التنظيمين المنطقي والسيكولوجي للمادة. وهنا لابد من التذكير بمعايير تنظيم المحتوى، كالاستمرار والتتابع والتكامل والمرونة.

خامسًا : اختيار طرائق التدريس:

وفي هذه المرحلة يتم تحديد طرائق التدريس وأساليبه واستراتيجياته المناسبة لكل موضوع من موضوعات المادة، على أن تتسم تلك الطرائق والأساليب والاستراتيجيات بمناسبتها للمحتوى، وانسجامها مع الأهداف، وإثارتها لدافعية المتعلمين، وإتاحتها

الفرصة لمشاركة المتعلم الإيجابية في التعلم، والحرص على إكسابه الخبرات، ومهارات التفكير العلمي والناقد والإبداعي، ومهارات حل المشكلة، كما ينبغي أن تتسم بالمرونة، بحيث يمكن تطويرها أو تعديلها، بحسب ظروف البيئة التعليمية.

سادسًا: اختيار الأنشطة التربوية:

وفي هذه المرحلة يتم اختيار الأنشطة الصفية وغير الصفية التي تعزز التعلم وتثبته، وتثري الخبرة، وتساعد على تعديل السلوك، واكتساب الاتجاهات الإيجابية، وتشبع الحاجات، وتنمي الميول والهوايات المفيدة، ونشير في هذا المقام إلى مواصفات النشاط الهادف، كارتباطه بأهداف المنهج ومحتواه، وتنوعه، ومناسبته للمتعلمين، ومراعاة مبدأ الفروق الفردية، وتوفير الفرص المساعدة على اكتساب القيم والاتجاهات الإيجابية، والمهارات التعليمية المنسجمة مع طبيعة العصر، ولا سيما مهارات التعلم الذاتي، والتعامل مع تكنولوجيا التعليم.

سابعًا: تحديد الوسائل التعليمية:

يتطلب المنهج المطور منظومة من الوسائل والتقنيات التعليمية التي تساعد كلاً من المدرّسين والمتعلمين على تحقيق أهداف المنهج، فقد تدخل موضوعات جديدة على المنهج المطور تستدعي استخدام مصورات أو أفلام أو تسجيلات أو أقراص مدمجة أو بطاقات ولوحات جديدة تسهم في تسهيل تعليمها وتعلمها، وهذا ما يتطلب توفير الأجهزة التقنية الضرورية لبعض المواد التعليمية، فإن توفيرها بين أيدي المتعلمين والمدرّسين والمشرفين التربويين الذين يشاركون في تطبيق المنهج المطور ومتابعته وتقويمه أمر بالغ الأهمية.

ثامنًا: اختيار أساليب التقويم:

في هذه الخطوة يتم تحديد أساليب تقويم تعلم المتعلمين، وما أحدثه المنهج المطور من تعديل في سلوكهم؛ ويندرج ضمن تلك الأساليب أساليب تقويم التحصيل الدراسي، وأساليب تقويم النمو الشخصي والانفعالي على أن تتوافر في تلك الأساليب المواصفات العلمية من مثل الارتباط بالأهداف، والاستمرار، والوضوح، والصدق، والثبات، والموضوعية، والشمول، والاقتصاد في الوقت والتكلفة والجهد، وغير ذلك من مواصفات. ولا بد تنويع أساليب الاختبارات التحصيلية، كالاختبارات الشفوية، والكتابية (موضوعية وشبه موضوعية ومقالية) إضافة إلى الاختبارات العملية، وأساليب تقويم الجانب الشخصي والانفعالي للمتعلم كالملاحظة والمقابلة والاستفتاء، وغيرها.

تاسعًا: التهيئة لتجريب المنهج المطور:

وتكون التهيئة من خلال صدور قرارات بتحديد نسبة المحافظات والمدارس التجريبية في كل محافظة وتسميتها، وتشكيل اللجان المركزية والفرعية المشرفة على التجريب، وإقامة دورات تدريبية مركزية للمشرفين التربويين حول المنهج المطور، وتكليف هؤلاء المشرفين الذين اتبعوا الدورات المركزية بتنفيذ دورات تدريبية للمدرّسين الذين سينفذون المنهج المطور في المدارس التجريبية، كما تتضمن القرارات تشكيل لجان تأليف مقررات المنهج المطور، وما يلحق بها من مواد تعليمية وأدلة مدرّسين (بشكل تجريبي)، وتشرع تلك اللجان بتأليف كتب المتعلم والمواد التعليمية وأدلة المدرّسين، على أن يتم التأكد من تغطية المعلومات والحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات المتضمنة فيها مختلف الأهداف، ومناسبتها للأوقات المقررة لتدريسها، واتسامها بالمصداقية، والصحة العلمية، والحداثة، والسلامة اللغوية، وسهولة الأسلوب، وجمال الخط، ومناسبة حجمه للفئة المستهدفة من المتعلمين، وجاذبية ألوانه، وغناه

بالصور والرسوم والجداول الإيضاحية.هذا بالإضافة إلى توفير المناخ النفسي للعناصر البشرية التي ستشارك في التجريب.

عاشرًا: تجريب المنهج المطور:

تهدف عملية تجريب المنهج المطور إلى:

- التأكد من توافر الشروط والمعايير المحددة لكل من المحتوى والخبرات والطرائق والوسائل والكتب والمواد التعليمية، واتساقها مع الأهداف المحددة للمنهج.
- التعرف إلى المشكلات والعوائق التي تواجه المنهج المطور لتذليلها قبل التنفيذ.
- التأكد من امتلاك المدرّسين والمشرفين الكفايات الأكاديمية والتربوية التي تكفل تحقيق أهداف المنهج المطور.

ويمر تجريب المنهج بجملة من الخطوات، لعل أهمها:

أ- وضع الخطة الإجرائية لتنفيذ عملية التجريب وفق الشروط العلمية المعروفة، متضمنة استصدار القرارات، وتشكيل اللجان المركزية والفرعية للإشراف على العملية ومتابعتها.

ب- اختيار عينة التجريب بحيث تكون ممثلة للمجتمع الأصلي وتحديدها وفق عدة متغيرات، (مدارس ذكور، مدارس إناث)، (مدارس رسمية، مدارس أهلية) (بناء مدرسي حكومي، بناء مدرسي مستأجر) وغيرها.

ت- إعداد الأدوات والاختبارات والمقاييس المختلفة الضرورية لتقويم عملية التجريب وفق الشروط العلمية السليمة.

ث- توفير المستلزمات الضرورية للتجريب كالكتب التجريبية، وأدلة المدرّسين، والمواد التعليمية والوسائل، وتوفير البيئة المادية والبشرية لنجاح عملية التجريب.

ج- إجراء تحليل شامل لعملية التجريب تستخدم فيه مختلف الأساليب العلمية، وعقد ندوات يشارك فيها مدرّسو التجريب، ومشرفوهم، وعينة من أولياء الأمور وتلاميذ المدارس التجريبية، ووسائل الإعلام، والمهتمون بالعملية التربوية في الجامعات ومراكز البحث؛لمناقشة نتائج التجريب، وتشخيص الصعوبات، وتحديد أوجه القصور في مختلف جوانب المنهج التجريبي، وتلافيها استعدادًا لمرحلة تنفيذ المنهج المطور وتعميمه.

ح- يمكن إعادة تجريب المنهج المطور ثانية، وثالثة؛ لمعالجة أي قصور أو ملاحظات، والوصول به أعلى درجة.

حادي عشر: الاستعداد لتعميم المنهج المطور:

ومن الاستعدادات لتنفيذ المنهج المطور القيام بما يأتي:

- توفير الميزانية اللازمة لذلك.
- إنجاز الكتب الدراسية (كتب المتعلم، كتاب المدرّس، كتب النشاط، النشرات).
- تجهيز المدارس بما يلزم من معامل وأجهزة وأدوات.
- إعداد المدرّسين بدورات تدريبية ليصبحوا قادرين على تنفيذ المنهج الجديد، واستخدام الطرائق والوسائل والأجهزة التعليمية الحديثة، وما يناسبها من وسائل التقويم.
- إعداد الموجهين والمشرفين بدورات تدريبية لمعرفة الطرائق والوسائل الحديثة في الإشراف والتوجيه والإرشاد، تبعًا للمنهج المقترح.
- تهيئة الطلاب وأولياء الأمور وأفراد المجتمع بضرورة وأهمية التطوير للمناهج.
- إعداد الوسائل المتنوعة والمختلفة الضرورية لعملية متابعة المنهج المقترح وتقويمه.

ثاني عشر: تعميم المنهج المطور:

بعد الانتهاء من الاستعداد لتعميم المنهج المطور، تصدر القرارات المتعلقة بتعميم المنهج، محددة موعد بدء تعميمه على مختلف المدارس وعادة ما يكون في بداية العام الدراسي.

ثالث عشر: تقويم المنهج المطور:

لا يعني تعميم المنهج المطور الانتهاء من العمل، وإنما يعني بدء مرحلة جديدة من المتابعة والتقويم؛ حيث يعد منهجًا قائمًا يحتاج إلى كشف الملاحظات والقصور، استعدادًا لعملية تطوير جديدة، فعملية تطوير المنهج عملية مستمرة.

هناك طريقة أخرى لتطوير المنهج:

أهم مراحل وعمليات تطوير المنهج قد تمر في عدة نقاط كالآتي:

١- وصف: الوضع الحالي للمنهج المراد تطويره وتحليل محتواه، وتحديد نواحي القصور والمشكلات بجوانبها المختلفة، وتحديد مدى الحاجة إلى التطوير.

٢- تخطيط: ويشمل المنهج المراد تطويره بجميع جوانبه، مع تحديد الاحتياجات المستقبلية واستراتيجية التعليم، ومدخلات عملية التطوير، ويمكن حذف أو إضافة، أو مراجعة وتحسين بعض أجزاء من المناهج الحالية.

٣- تصميم: أي ترجمة الفلسفة العامة للتربية إلى أهداف، وتحديد المواد الدراسية ومحتواها، ووسائل تنفيذها، وعدد ساعات تدريسها، مع وضع التخطيط الأفضل لجوانب المنهج، وإعادة تنظيم المحتوى.

٤- إبداع: وفي هذه المرحلة يتم إيجاد حلول للمشكلات المختلفة، وتأخذ هذه الحلول عدة صيغ جديدة.

٥- بناء: وفيه يتم وضع المقررات المأخوذة بواسطة مخططي ومطوري المناهج للمنهج المطور بعناصره المختلفة، من أهداف ومحتوى وأنشطة ووسائل ومواد تعليمية متكاملة في تتابع تكتيكي، ووفق الأسس التربوية والعلمية واستراتيجيات التعلم الحديثة.

٦- تجريب: للتأكد من سلامة المنهج المطور، قبل التصميم وذلك لمعرفة نواحي القوة لتدعيمها، السالبة لمحاولة تجنبه.

٧- تقويم: وهذه المرحلة للحكم على مدى نجاح أو فشل عملية تطوير المنهج، أو المنهج المطور ذاته، مع تشخيص الواقع الحالي من خلال التجريب وذلك لتأكيد الدور الرئيسي لاتخاذ القرارات، والحصول على تغذية راجعة.

٨- تنقيح: وبمراجعة المنهج في ضوء التقييم يتم التنقيح، وإخراجه في صورته النهائية.

٩- متابعة: وهي مرحلة متابعة المراحل السابقة أي المتابعة المرحلية، ثم متابعة التنفيذ والتطبيق للمنهج المطور.

إن تطوير المناهج يعتمد على مجموعة من الخطوات، وهذه الخطوات إذا تم الالتزام بها في عملية التطوير فإنها تؤدي إلى الوقوف على أرض صلبة وتساهم مساهمة فعالة في تحقيق الأهداف المنشودة منه. مع ملاحظة أن تسلسل هذه الخطوات قد يعتريه شيء من التغيير وفقًا لاتجاهات القائمين على عملية التطوير وفقًا للظروف المحيطة.

تحليل المحتوى من قبل المدرّس :-

مفهوم تحليل المحتوى :

التحليل لغة: (التجزئة) واصطلاحاً تجزئة الشيء إلى مكوناته الأساسية وعناصره التي يتركب منها.فإذا قلنا أن الماء يتكون من ذرتي أكسجين وذرة هيدروجين، فمعنى ذلك أن العنصرين المكونان للماء هما الأكسجين والهيدروجين، وأن العناصر المكونة للبناء هي الإسمنت والحديد والرمل والأبواب والشبابيك.........الخ.

أما المحتوى الدراسي فهو ذلك الموضوع أو النص الذي يتكون من عناصر وأجزاء، والذي نحن بصدد تدريسه واستعراضه مع المتعلمين في حصة واحدة أو في أكثر من حصة.

تعريف المحتوى :

" مجموعة المعارف ، المهارات ، والقيم ، والإتجاهات التي يمكن أن تحقق الأغراض التربوية "

لذا علينا عندما نتحدث عن محتوى المناهج ، ألا نفهم هذا المحتوى على أنه مجموعة مواد للتعليم ، وإنما مجموعة أهداف تعبر عن قدرات ومهارات وكفاءات ، وكذلك قيم وآداب السلوك العامة التي يجب أن يكتسبها المتعلم ويفيد تحديد المحتوى في معرفة الخبرات التي يريد أن يلم بها المتعلم وطرائق تعلم المتعلمين لهذه الخبرات .

يعتبر المحتوى من أهم مكونات المنهج الدراسي وفيه تنظم مجموعة المعارف والمهارات على نحو معين يساعد في تحقيق الأهداف المخطط لها .

وقد عرَّف مصطلح تحليل المحتوى بأنه (مجموعة الأساليب والإجراءات الفنية التي صممت لتفسير وتصنيف المادة الدراسية بما فيها النصوص المكتوبة والرسومات والصور والأفكار المتضمنة في الكتاب أو المنهاج) .

وتتصف مهارات تحليل المحتوى بعدة خصائص وسمات منها :

أ. التركيز على تحليل ظاهرة النصوص وترابطها معا ، ولا تتطرق إلى النوايا الخفية للمؤلف وما يقصده فهي تنحى في عملها المنحي الوصف وتبتعد عن المنحى التقويمي وإصدار الأحكام .

ب. استخدام الأسلوب العلمي المنظم في التحليل ، بحيث تصف المادة المحللة بموضوعية ، كما جاءت في الكتاب ، وتفسر الظواهر فيها تقع في المحتوى .

الفائدة من تحليل المحتوى :

أ. يتعرف المدرّس القائم بعملية التحليل من خلاله على كل جزئيات الموضوع .

ب. يفتتح المجال أمام القائم بعملية التحليل ؛ لإبداء الرأي وتسجيل الملاحظات والقبول والرفض . أحياناً . لأفكار الكاتب أو المؤلف .

ت. يسهل عملية صياغة أهداف الدرس بصورة دقيقة ومحددة .

ث. يسهل عملية التقويم ، ويحقق شموليتها .

ج. تحليل جميع موضوعات المادة الدراسية ينمي الخبرة لدى المدرّس بكل ما تحتويه المادة .

لماذا نحلل المحتوى ؟

أ. إعداد الخطط التعليمية الفصلية واليومية .

ب. اشتقاق الأهداف التعليمية التعلمية .

ت. اختيار الاستراتيجيات التعليمية التعلمية المناسبة.

ث. اختيار الوسائل التعليمية والتقنيات المناسبة .

ج. بناء الاختبارات التحصيلية وفق الخطوات العلمية .

ح. تبويب أو تصنيف عناصر المحتوى لتسهيل تنفيذ الخطة .

خ. الكشف عن مواقف القوة والضعف في الكتاب المدرسي .

عناصر المحتوى الدراسي :

يتكون المحتوى الدراسي من العناصر التالية :

١. المفردات : وهي العناوين الرئيسة والفرعية الواردة في الوحدة الدراسية أو الدرس .
٢. المفاهيم والمصطلحات : تعرف المفاهيم بأنها (صور ذهنية تشير إلى مجموعة من العاصر المتقاربة ويعبر عنها بكلمة أو أكثر) أما المصطلحات فهي ما تم الاتفاق على إطلاقه على شيء معين .
٣. الحقائق والأفكار : تعرف الحقيقة بأنها عبارة عن بيانات أو أحداث أو ظواهر ثبتت صحتها ، والأفكار هي مجموعة حقائق عامة تفسر الظواهر أو العلاقات .
٤. التعميمات : تعرف التعميم بأنه عبارة تربط أو توضح العلاقة بين مفهومين أو أكثر.
٥. القيم والاتجاهات : القيم هي المعايير التي يتم في ضوءها الحكم على المواقف أو السلوك ، أما الاتجاه فهو مفهوم فردي شخصي يحدد ميول الإنسان نحو الأشياء أو الأشخاص أو المواقف فيؤثر في سلوكه نحوها ويعمل على توجيه هذا السلوك في المواقف المختلفة .
٦. المهارات : وهي الممارسات العقلية والعلمية التي يقوم بها المتعلمين وتكون تعرض المتعلمين لخبرات تربوية مقصودة ومخطط لها .
٧. الرسومات والصور والأشكال التوضيحية .
٨. الأنشطة والتدريبات والأسئلة .

طرق تحليل المحتوى

توجد طريقتان لتحليل المحتوى تعتبران الأكثر شيوعا في الاستخدام علما بأن لكل موضوع دراسي طريقته الخاصة في تحليل محتواه تناسب مع طبيعته :

أ. الطريقة التي تقوم على تجميع العناصر المتماثلة في المادة الدراسية في مجموعة واحدة مثل مجموعة المفاهيم ، مجموعة الرموز ، مجموعة التعليمات .... الخ .

ب. الطريقة التي تقوم على تقسيم المادة الدراسية إلى موضوعات رئيسية ثم تجزئه هذه الموضوعات إلى موضوعات فرعية على هذا يكون تحليل المحتوى بالمفاهيم الاتية:

- الخطط التعليمية الفصلية واليومية وتعنى محتوى وحدات الكتاب المدرسى
- الأهداف التدريسية وتشمل :– حقائق مثل : – التواريخ ، والأسماء (أسماء لأشخاص ، أو أشياء ، أو أماكن ، ...) والأسباب ، كالنسب في التوارث، و الشروط ، كشروط الصلاة . و الأحداث ، كالغزوات ، والمعارك ، . والظروف
- مجموعة المفاهيم عبارة عن تصورات ذهنية يكونها الفرد تتمثل في كلمة واحدة منها الملموس مثل : – شجرة ، دار ، سيارة ، الخف الآنية ، الشمس ، القمر .....ومنها المجرد مثل : – الحرية ، الأخلاق ، القانون ، والعدل ، والإيمان ، والإسلام ، والتوحيد ، الهداية
- المصطلحات وهي مفاهيم محددة متفق عليها ولا تقبل إدخال تعديلات عليها مثل : – المتر ، الكيلو ، اللتر، الصاع المد ، الفرسخ ، البريد ، الأوقية.
- الأهداف التدريسية (السلوكية وتتحقق التنمية عن طريق الممارسة مع التوجيه المناسب الدائم من جانب المدرّس. ويمكن تعريف المهارة على النحو التالي: "أن يؤدى الفرد العمل المطلوب منه في أقل وقت ممكن، وعلى أعلى مستوى من

الإتقان، وبأقل جهد، على أن يتحقق من صحة وسلامة العمل الذي قام به بعد إنجازه والانتهاء منه"

مثال ما المقصود بالمهارة الرياضية؟

المهارة الرياضية هي" مجموعة من الأعمال التي يقوم بها المتعلم، سواء أكان ذلك عملا يدويا مثل تناول واستخدام الأدوات الهندسية، أم كان عملا إجرائيا مثل العمليات الحسابية والجبرية والهندسية، أم كان عملا ذهنيا مثل إدراك المفاهيم وحل المسائل والمشكلات الرياضية، بشرط أن يتم ذلك بدرجة كبيرة من الإتقان، وفى أسرع وقت وأقل جهد:

- القيم والاتجاهات: وتعنى القيم التى يكتسبها المتعلم من خلال الدرس مثل تقدير دور العلماء او الدولة فى جهودهم المبذولة من اجل العلم
- استراتيجيات التعليم المناسبة وتعنى طرائق التدريس المستخدمة
- الوسائل التعليمية والتقنيات المناسبة وتشمل مصادر المعرفة – الكتاب المدرسى – المكتبة – الانترنت – زيارات ميدانية وغيرها والنشاط المصاحب ابحاث – خريطة – مقالات – مجسمات

اساليب التقويم.

خريطة المنهج

الأهداف

يتعرف خريطة المنهج (أهميتها – أغراضها – مكوناتها) .

يتعرف نماذج من المواد الدراسية المختلفة .

نماذج لخريطة المنهج

ما المقصود بخريطة المنهج

خريطة المنهج: أداة بنائية لتخطيط وتنظيم عناصر المنهج التعليمى فى منظومة متكاملة ومتسقة حيث يتأثر كل عنصر بالعناصر الأخرى ويتكامل معها ، ويتطلب تطوير إحداها ، تطوير بقية عناصر منظومة المنهج ككل .

وتتضمن : المعايير الأكاديمية الخاصة بكل مادة دراسية ونواتج التعلم،(كتب معايير محتوى المناهج المختلفة ومحتوى المنهج / المقررات الدراسية (الكتاب المدرسى وموضوعات المنهج واستراتيجيات تدريسها ، (طرق التعلم النشط والأنشطة والوسائل المستخدمة فى التدريس، وأساليب التقويم .(من كتاب نواتج التعلم)

مكونات خريطة المنهج

- المعايير
- نواتج التعلم كتب الهيئة لمعايير محتوى المناهج الدراسية للمواد المختلفة
- المحتوى / موضوعات المنهج من الكتاب المدرسى
- استراتيجيات التعليم والتعلم (اساليب التعلم النشط، التعليم التعاونى حل المشكلات، العصف الذهنى)
- الأنشطة التعليمية (يرتب، يصمم، يرسم)

أساليب التقييم الانشطة التحريرية على مستوى الوحدة

- اختبارات شفوية
- الأدلة والشواهد على حدوث التعلم
- كراسات المتعلمين
- كراسة التحضير
- ملف انجاز المتعلم: ابحاث – خرائط

فوائد خرائط المنهج

- أداة تواصلية بين المدرّس والمتعلم
- أداة تخطيطية يقوم بها المدرّس (تحليل المحتوى للمادة الدراسية)
- تساعد على التركيز على الأهداف والمعلومات المهمة
- تنمى المهنية والإبداع فى التدريس (باطلاع المدرّس واتباعها طرق التدريس الحديثة التعلم النشط بانواعه)
- تساعد على تعميق تدريس المفاهيم
- توضح خطوات المنهج رأسيا (محتوى تحليل المنهج، محتوى الوحدة، جوانب التعلم) حقائق و مفاهيم ومهارات القيم والاتجاهات
- استراتيجية التعلم
- الوسائل التعليمية والتقنيات المناسبة
- مصادر المعرفة/ النشاط المصاحب
- اساليب التقويم القضايا المتضمنة

فوائد خرائط المنهج للمؤسسة

يمكن للمؤسسة أن تستخدم خريطة المنهج ل:

- تحديد الفجوات فى الإتساقات الرأسية والأفقية فى المنهج
- تقييم ما أتقنه الطلاب فى الصفوف السابقة للبناء عليه حيث المعارف والمهارات
- الإتساق الأفقى يؤكد أن كل المدرّسين يتبعون نفس الخط الزمنى
- تنظيم عناصر المنهج فى شكل مرئى يسهل ادراكه من قبل المدرّسين مما ييسر الإلتزام به.

ويتم تصميم خريطة المنهج فى ضوء الإجراءات الآتية :

١. اشتقاق نواتج التعلم المستهدفة للمادة الدراسية من المعايير الأكاديمية للمادة الدراسية .كتب الهيئة لمعايير المواد الدراسية
٢. تحديد وصياغة نواتج التعلم المتعلقة لكل مقرر دراسى (كتاب نواتج التعلم للهيئة ومعايير المادة الدراسية)
٣. تحديد المحتوى الملائم لكل مقرر دراسى فى ضوء نواتج التعلم الخاصة به
٤. تحديد استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية التى تتفق وهذه النواتج .
٥. الحصول على تغذية راجعة لتطوير عناصر المنهج التعليمى أو المقرر .

أساليب إشرافية ومصطلحات تربوية

أ. الزيارة الصفية: زيارة المشرف التربوي للمدرّس في قاعة الصف في أثناء قيامه بنشاط التدريس. وهي على أنواع منها:

- o الزيارة المفاجئة: والتربويون بين مؤيد لها ومعارض.
- o الزيارة المرسومة: وهي التي تتم بناءً على تخطيط مسبق بين المشرف التربوي والمدرّس، وهذا يساعد في بناء العلاقات الإنسانية الطيبة بين المشرف والعلم.

- الزيارة المطلوبة: التي يطلب فيها المدرّس زيارة المشرف، ليطلع المدرّس المشرف التربوي على طريقة مبتكرة في التدريس أو وسيلة حديثة أو ...

ب. الاجتماع الفردي بين المشرف التربوي والمدرّس: من أعظم الوسائل لمعاونة المدرّسين، ورفع معنوياتهم، وأكثرها فاعلية لتحسين التدريس ومثل هذا الاجتماع يتم في أي مناسبة ولا يشترط أن يسبق الاجتماع زيارة صفية.

ت. الاجتماعات العامة للمدرّسين: وسيلة لتحسين العملية التربوية، وهي أكثر توفيراً للوقت من الاجتماعات الفردية، كما أنها تساهم في تحقيق بعض القيم الأخرى ومنها تقدير المسؤولية المشتركة، والإيمان بقيمة العمل الجماعي، وتباد الآراء والاقتراحات.

ث. الدروس التوضيحية (التطبيقية): نشاط عملي يقوم به المشرف أو مدرّس متميز داخل الصف، وبحضور عدد من المدرّسين لعرض طريقة تدريس فعالة، أو أي مهارة من المهارات التي يرغب المشرف في إقناع المدرّسين بفاعليتها وأهمية استخدامها بطريقة علمية محسوسة.

ج. الزيارات المتبادلة: أن يقوم المدرّس بزيارة زميله في الفصل في نفس المدرسة أو مدرسة أخرى، وهو أسلوب يتيح للمدرّسين الفرصة لتبادل الرأي في مشكلاتهم كزملاء يبحثون عن حلول أيضاً هذا الأسلوب فيه نوع من المشاركة فالمدرّسون يتبادلون الخبرات ومواطن القوة عندهم. وتبادل الزيارات لابد أن يسبق بتهيئة نفسية خاصة للمدرّسين.

ح. القراءة الموجهة: من الطرق التي تساعد المدرّس على أن يتمشى مع روح العصر، وتساعده على الوقوف على أحدث النظريات والتطورات في ميدان التربية والتعليم، ومن واجب المشرف أن يثير اهتمام المدرّسين بالقراءة وتشجيعهم عليها، وإذا كان

المشرف محباً للقراءة فإنه خلال المناقشات والاجتماعات يستطيع أن يوصي بكتب معينة، أو مقالات خاصة تتصل بمشكلة تربوية يراد حلها. وسوف يجد المشرف نفسه أمام نوعيات مختلفة في مدى استجابة المدرّسين لدعوة القراءة، وهنا تظهر مهارة المشرف في حفز المدرّسين للقراءة.

خ. النشرة التربوية: من أوسع أساليب الإشراف التربوي تأثيراً في تحسين العملية التربوية وعن طريق النشرات يستطيع المشرف أن ينقل الأفكار والمهارات وكثير من حلول المشكلات التربوية التي تساهم في رفع مستويات المدرّسين. وتستخدم النشرات لتوفير الوقت والجهد خاصة في ظل الظروف التي لا يتيسر فيها عقد اجتماع للمدرّسين. وهي من الأساليب الناجحة إذا أعدت بعناية، ونظمت تنظيماً طيباً، وخرجت عن دائرة الروتين ومجرد التعليمات، وخلت من صيغة الأوامر.

د. ورشة تربوية (مشغل تربوي): اجتماع عملي للمدرّسين يتيح الفرصة لهم لبحث مشكلة تربوية وعلاجها تحت إشراف المشرف التربوي، يعمل فيها المشتركون أفراداً أو جماعات في وقت واحد، بعيداً عن التقيد بالشكليات الرسمية كما تتاح الفرصة للمدرّسين لتدريبات عملية.

ذ. محاضرة تربوية: عملية اتصال بين المشرف التربوي والمدرّسين، يقوم فيها المشرف بتقديم مجموعة من الأفكار والمعلومات، يتم إعدادها وتنظيمها قبل تقديمها.

ر. ندوة تربوية: اجتماع مجموعة من التربويين المتخصصين أصحاب الخبرة للإسهام في دراسة مشكلة تربوية وإيجاد الحلول المناسبة لها، وفيها تعطى الفرصة للمناقشة وإبداء الآراء حول الموضوع من قبل المشتركين فيها.

ز. التدريس الفعال: نجاح المدرّس في توفير الظروف المناسبة لتقديم خبرات غنية ومؤثرة يمر بها الطلاب، ويعتمد التدريس الفعال على أسس منها: جعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية، والتنويع في طرائق التدريس، والبعد عن الإلقاء والتلقين والاعتماد على تنمية المهارات المختلفة للمتعلم، والإثارة والتشويق عن طريق الوسائل المساندة لعملية التدريس ، وتقاس كفاءة العملية التدريسية بمدى تحقيق الأهداف المحددة في موقف التدريس.

س. وسائل تعلم ذاتي: وسائل يعتمد عليها المتعلم في تعليم نفسه، وهي مواد تعليمية قد تكون على شكل كتاب أو فيلم تعليمي، أو تسجيل صوتي وقد تكون كلها في حقيبة واحدة.

ش. التدريس المصغر: طريقة في التدريس يتناول المدرّس فيها موضوع درس صغير في مدة تترواح ما بين (٥-٢٠) دقيقة لمتعلم واحد إلى عشرة متعلمين. بحيث يحاول المدرّس فيها تقريب المادة للمستويات المختلفة لمتعلمينه، مراعياً كافة أنواع الفروق الفردية، أيضاً هذه الطريقة تجعل المتعلم مزوداً بأساليب استكشافية تمكنه من الوقوف على أخطائه ثم العودة مرة أخرى ليصحح كل من المدرّس والمتعلم نفسيهما ويعتمد هذا النوع من التدريس على التصوير بالفديو والتغذية الراجعة.

ص. التغذية الراجعة: عملية استرجاع نفس معلومات المتعلمين التي سبق أن اكتسبوها وذلك عن طريق أسئلة تقود إلى ذلك. وتقوم على أساس التعرف على الصعوبات التي تواجه المدرّس ومحاولة التغلب عليها والتعرف على نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف وتلافيها.

ض. مصادر التعلم: تلك المصادر التي يرجع إليها المتعلم -غير الكتاب المدرسي- كالسبورات والخرائط والصور والمجسمات والإحصاءات والرسوم البيانية

والنماذج والشرائح والأفلام والمجلات والوسائل السمعية والكتب الأخرى غير المنهجية. ويشترط فيها أن تتكامل مع الكتاب المدرسي، وتتلاءم مع مستوى الطلاب الذين يشاركون في الحصول عليها، وتساهم في إثراء العملية التعليمية، وتنمية المهارات المختلفة للطلاب.

ط. الفروق الفردية: اختلاف الطلاب في مستوياتهم العقلية والمزاجية والبيئية وهي تمثّل الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي في الصفات المختلفة.

ظ. تقنيات التعليم: تطبيق المبادئ العلمية في العملية التعليمية، مع التركيز على المتعلم وليس الموضوع، والاستخدام الواسع للوسائل السمعية البصرية والمعامل والمختبرات والآلات التعليمية.

ع. التقويم القبلي: التقويم الذي يساهم في اتخاذ القرارات بطريقة علمية في أي من المجالات المختلفة بطريقة علمية ويحدد المستوى الذي يكون عليه المتعلم قبل قيامه بالدراسة.

غ. التقويم التكويني: وهو الذي يتم في أثناء تكون المعلومة للمتعلم بهدف التحقق من فهم المتعلم للمعلومة التي مر بها.

ف. التقويم المستمر: التقويم الذي يتم مواكباً لعملية التدريس، ومستمراً باستمرارها، والهدف منه تعديل المسار من خلال التغذية الراجعة بناء على ما يتم اكتشافه من نواحي قصور أو ضعف لدى الطلاب. ويتم تجميع نتائج التقويم في مختلف المراحل، إضافة إلى ما يتم في نهاية العمل من أجل تحديد المستوى النهائي.

ق. إدارة الصف: الخطوات والأعمال الضرورية، التي ينبغي اتخاذها من قبل المدرّس والمحافظة عليها طوال زمن الحصة.

ك. الأهداف السلوكية: الهدف السلوكي هو: الناتج التعليمي المتوقع من المتعلم بعد عملية التدريس، ويمكن أن يلاحظه المدرّس ويقيسه. وللأهداف السلوكية ثلاثة مجالات:

- المجال المعرفي
- المجال الوجداني
- المجال النفس الحركي

والمتعلمين المتعثرين دراسيا اي الضعاف في بنود اي مادة علمية والمتخلفين عن اقرانهم في الفصل في فهم المهارات التقويم التركيب –تحليل– التطبيق (مواقف جديدة) الفهم (الترجمة / التفسير) التذكر (الحفظ / المعرفة / الاسترجاع)، الإبداع دمج وتكامل الأفكار لإنتاج خطة أواقتراح اومنتج جديد يصمم – يبتكر– يفترض – يبنى – يخطط – يركب

- ماذا تفعل لو............؟
- كيف تعدل تلك الخطة ؟
- هل يمكن أن تجد طريقة جديدة ل.....؟
- كيف تختبر ......؟

فيما يلي امثله عن تصنيف بلوم للاهداف التربوية

التذكر

تذكر واسترجاع المعلومات

يعرف

عرف ....

ملاحظات هامة :

لابد من اجتماع يشمل مدرّسى المادة عند إجراء هذه الخطوة .

- ناتج التعلم الواحد فى المقرر يمكن أن يرتبط بأكثر من وحدة / درس .
- أهمية نواتج التعلم تختلف من حيث الوقت ، والجهد الضرورى ، والأهمية .

الفهم

فهم وترجمة أوتفسير المعلومات بناء على التعلم السابق

يفسر – يلخص – يصف – يوضح – يبين

- ما أسباب...........
- صيغ بكلماتك ....
- ما الفكرة الرئيسية فى ....؟
- ما أوجه التشابه بين ....؟

التطبيق

اختيار ونقل واستخدام البيانات والمبادىء لانجاز مهمة أو حل مشكلة ما بتوجيهات بسيطة يستخدم – يحسب – يحل – يعرض – يطبق – يكون

- كيف يمكنك أن تحل تلك المسألة ؟
- احسب مساحة..........
- ماذا تعتقد أن يحدث لو ....

التحليل

تصنيف وتمييز فروع ومكونات الأشياء والافتراضات والمدلولات والعلاقات بينها يحلل – يفصل – يكون مجموعات – يقارن – يوزع

- ما أجزاء أو خصائص ....؟

- كيف ينتمى...إلى .....؟
- ماذا كان يهدف المؤلف؟
- ما الدليل الذى يمكن أن تجده ل......؟

التركيب : وضع العناصر والأجزاء مع بعضها لتكوين بناء جديد يقوم التركيب على التعامل مع العناصر والأجزاء وربطها معاً بطريقة تجعلها نمطاً معيناً وبنية لم تكن موجودة في السابق. أمثلة لبعض الأفعال يمكن استخدامها في مستوى (التركيب) (يبتكر- يصمم- ينظم- يعيد التنظيم- يعيد البناء- يعيد الكتابة- يلخص- يحكي- يكتب موضوعاً).

- اكتب باسلوبك الخاص......
- اعد صياغة ......
- صمم جدولا يوضح ......

التقويم

اصدار حكم فى ضوء معايير أو قواعد محددة

\يستخدم – يحكم – يوصى – ينقد – يبرر

- حدد أفضل طريقة ل ......؟
- لماذا تفضل.......؟
- كيف تقيم..........؟
- لماذا كان ذلك أفضل من........؟

نموذج مادة اللغة العربية لخريطة نواتج التعلم

المرحلة : نهاية الصف الثانى عشر

المجال : التراكيب اللغوية والقواعد

المعيار : تعرف التراكيب الجزئية

نواتج التعلم

(المؤشرات _ الممارسات)

محتوى المنهج الحالى

استراتيجيات التعليم والتعلم

الأنشطة التعليمية

أساليب التقويم

أدلة وشواهد

نواتج التعلم (المؤشرات _ الممارسات)

_ يتعرف (كم) : الاستفهامية والخبرية

– الاستفهام عن مضمون الجملة المنفية

– يستخدم (كم) الاستفهامية

و(كم) الخبرية فى جمل من إنشائه

محتوى المنهج الحالى

– (كم) الاستفهامية

– (كم) الخبرية

– الاستفهام عن مضمون الجملة المنفية

استراتيجيات التعليم والتعلم

الطريقة :

- الاستقرائية
- القياسية
- المعدلة
- التعلم التعاونى
- تعليم الأقران

الأنشطة التعليمية

- القراءة الجهرية النموذجية
- تمثيل الأدوار
- العصف الذهنى
- الطرح التفاعلى للأسئلة
- تقديم أمثلة تطبيقية
- قراءة جهرية فردية
- قراءة صامتة
- ترتيب بطاقات
- مهام وأداءات :

كتابية وشفوية

- المشاركة فى تمثيل الأدوار والألعاب التعليمية
- إجراء المتعلم لمهام كتابية للتدريب على القاعدة

أساليب التقويم

- عرض امثلة تطبيقية شفوية
- الإجابة عن أسئلة المدرّس
- أسئلة قصيرة موضوعية وفعالة
- اختبارات كتابية وشفوية : على مستوى : الوحدة والفصل الدراسى
- الملاحظة
- المقابلة الشخصية

أدلة وشواهد

- أوراق الاختبارات الكتابية
- كراسات المتعلمين
- ملفات الإنجاز
- دفتر مكتب المدرّس
- دفتر إعداد المدرّس
- عينات من كتابات المتعلمين وأنشطتهم
- شرائط : سمعية وبصرية لأنشطة المتعلمين
- عينة عشوائية من الأوراق الامتحانية
- أقراص مدمجة لأنشطة المتعلمين

الفصل الخامس

التعليم والتنمية المستدامة

الفصل الخامس: التعليم والتنمية المستدامة

لاشك أنَّ هناك علاقة وثيقة وقوية بين التربية والتعليم والتنمية المستدامة، لأنَّ هدفها، ومحورها، وسيلتها هو الإنسان، وما يؤكد العلاقة والارتباط بين التعليم والتنمية المستدامة ما يستقي من الفلسفة الإسلامية ومبادئ القرآن والسنة النبوية الشريفة ونهج خلفاء الراشدون واهل البيت (عليهم السلام) حيث إن التعليم يرمي إلى غرس العقيدة الإسلامية في نفوس النشء وإكسابهم المعارف والمهارات والقيم والعادات والتقاليد وتهيئتهم ليكونوا أعضاء نافعين في بناء مجتمعهم محبين لوطنهم ويعملون على تقدم المجتمع والحفاظ على ثرواته الطبيعية وفق الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والبيئية .

ويؤكد المتخصصون أنَّ التعليم العام يسعى إلى تزويد المتعلمين بالمعلومات والمهارات والقيم التي تفيدهم في حياتهم العملية، ويعمل علي تنمية العمليات العقلية لمواصلة التعلم، ويزيد من قدرتهم علي أداء المهامات والأعمال، وعلي كيفية التعامل مع المعلومات والتكنولوجي. (The World Bank ,1995,36) ويشير عبد ربه إلى أن التعليم يعد استثمار طويل المدى يتجسد في تنمية الثروة البشرية، ويدر عوائد اقتصادية أكبر من ذلك الاستثمار في رأس المال الطبيعي، ويسهم في تذويب الفوارق الاجتماعية والاقتصادية بين أفراد المجتمع، كما يسهم في الحراك الاجتماعي والاقتصادي من (مستويات معيشية أقل إلي مستويات أعلى على المدى الطويل .

ويؤكد عبد الغني أنَّ التقدم لم يعد مرتبطًا بمصادر الثروة الطبيعية المتاحة للأمة بقدر ارتباطه بمصادر ثروتها البشرية حيث تعتمد الحضارة المعاصرة – وهي حضارة علمية وتكنولوجية – على أفكار وثقافة الناس، ثم هي تتحول إلى عمل على أيدي الناس، ومن ثم،فإنَّ التجديد يجد جذوره في تنمية العنصر البشريّ.

ويضاف إلى ذلك أهمية خلق الدافع في عملية التنمية، فإنهً يُعدً من المهمات الرئيسة للتربية، والتربية في مفهومها العام لا تزود بمهارات خاصة فحسب، بل إنهّا أيضا تنمي اتجاهات إيجابية نحو ألوان خاصة من النشاط، ونحو قيمة التربية ذاتها، وأنه من المقبول أن تكون هذه الاتجاهات أكثر أهمية في دفع التنمية الاقتصادية من المهارات الخاصة التي قامت التربية بتوافرها بنحوٍ مباشر . كما يؤكد أنً التعليم يسهم بنحوٍ مباشر في زيادة الدخل القومي عن طريق تنمية الثروة البشرية ورفع كفاية اليد العاملة وانتاجيتها. ويرى المؤلفان أنَّ التعليم مطلب من المطالب الأساسية للتنمية المستدامة، وضرورة مواكبة الدول المتقدمة علمياً،واستثمارهم بحقل التعليم من اجل التنمية المستدامة، إذ إن النظرة الحديثة للتربية، قد أصبحت ترى أنَّ التربية هي الأداة الأساسية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والبيئة والثقافية والسياسية.

كما يرى المؤلفان أنَّ التعليم ولاسيما من مرحلة الابتدائية إلى الدراسات العليا يمثل الركيزة الأساسية للتنمية المستدامة الشاملة بصفة عامة، والتنمية البشرية بصفة خاصة. ولا تقتصر أهمية التعليم من منظور التنمية البشرية المستدامة على كونه يؤدي إلى تحسين نوعية عنصر العمل وزيادة إنتاجيته، فالتعليم حق من حقوق الإنسان الأساسية، وهو غاية في ذاته، وإشباع، يحتاج إليه البشر، لتمكينهم من ممارسة حياتهم وأدوارهم الإنسانية المختلفة على نحو أفضل، والتعليم كذلك من العوامل المهمة لإزالة الفقر ومكافحته عن طريق منح الناس مهارات تزيد من قدرتهم على الكسب، والحصول على فرص عمل أفضل، ويزود التعليم الإنسان بالقدرة على التواصل، والانتماء الفّعال للمجتمع، ومقاومة التهميش والعزل، ويوفر له الثقافة الحقوقية التي تمكنه من المطالبة بحقوقه كاملة.

ومن أولويات التربية المستدامة في جميع مراحل التعليم: التربية للمواطنة، التربية البيئية والصحية والسكانية، التربية التقنية، التربية الإبداعية، التربية التعاونية، التربية والاقتصاد الرقمي .

وللدلالة على عمق الرابطة وقوتها بين التربية والتعليم والتنمية المستدامة،يكفي أن نذكر حين نبحث في التربية والتعليم بمعناها الواسع، فإننا لا ننسى أنّ التربية في أوسع معانيها تعني تنمية الإنسان تنمية عقلية وجسدية وخلقية، تنمية توجه الفرد ليكون إنساناً كاملاً متكامل النمو واضح الهوية والهدف، قادراً على المشاركة في مسيرة الانتاج والعطاء لمجتمعه وإنسانيته على حدًّ سواء، وهي تنمية – لا شك تمتد مدى الحياة، ولا تقتصر على مدة عمرية محددة، أو جيل ما بعينه، بل هي تربية مستمرة تبدأ منذ لحظة ولادة الفرد ولا تنتهي إلاّ بانتهاء حياته، وهي أيضاً تربية للجميع. فهي تعني تنمية الشخصية الانسانية ورفدها بالخبرات والمعارف اللازمة للحياة، وللتكيف مع البيئة المحيطة، وهي كفيلة بتوجيه الإنسان الوجهة الصحيحة التي تحقق مصالحه، ومصالح المجتمع والجماعة التي ينتمي إليها .

ولما كانت عملية التنمية المستدامة لا يمكن أن تحقق أهدافها دون مساهمة جميع مؤسسات المجتمع وتساندها، والتنسيق بينها من خلال التخطيط الشامل, وأنَّ التعليم هو المحدد الرئيس لكفاية المورد البشريّ المحرك لهذه المؤسسات، والمحدد لقدرتها على أداء دورها, فإنَّ التعليم تقع عليه مسؤولية مواجهة متطلبات التنمية الشاملة على المدى القريب والبعيد.

والتعليم في حدًّ ذاته من حيث عدد سنوات الدراسة ليس ضماناً لتحقيق أهداف التنمية الشاملة، وإنما نوعية هذا التعليم، ودرجة كفايته وارتباط أهدافه بواقع المجتمع وطبيعة العصر، ومتطلبات التنمية الشاملة. هي المحددة لنتائج هذه العملية. ويتأثر

التعليم بدوره بالتربية غير الرسمية والنظام الأسريّ والاقتصاديّ والسياسيّ، للدولة، والمستوى المعرفيّ والتكنولوجيّ، والنسق القيميّ السائد. ويؤثر بدوره فيها، محدداً درجة مساهمتها في تحقيق أهداف التنمية الشاملة بالمجتمع.

اعتمدت دول العالم بالإجماع، من خلال الجمعية العامة للأمم المتحدة، القرار القاضي بإعلان المدة الممتدة من عام ٢٠٠٥ حتى عام ٢٠١٤ عقداً للتعليم من أجل التنمية المستدامة، وذلك، لإبراز أهمية تنسيق الجهود على نحو يكفل تحسين نوعية الحياة للجميع من خلال أنماط التنمية المستدامة لكل من الأجيال الحالية والقادمة جميعاً. ولقد فعلت الدول ذلك لأنها رأت في التعليم شرطاً أساسياً لا غنى عنه لتحقيق التنمية المستدامة.

ويتفق المؤلفان مع الرأي القائل إنَّ التعليم من أجل التنمية المستدامة يعطي وجهة جديده للتعليم والتعلم للجميع حيث يساعد المجتمعات على التصدي للمشكلات والأولويات، مثل أزمة الغذاء والمخاطر الصحية، والهشاشة الاجتماعية، وانعدام الأمن، وهو أساسيّ لتنمية فكر اقتصاديّ جديد. إما أنهً يسهم، من طريق مقاربة منهجية وبنيوية، في أيجاد مجتمعات سوية قادرة على التكيف والاستدامة، ويجدد جدوى النظم التعليمية والتدريبية وجودتها ومغزاها وهدفها.

وهو يجعل أوساط التعليم النظامي وغير النظامي وغير الرسمي وكل قطاعات المجتمع فضلاً عن قيم العدالة والأنصاف والتسامح والاكتفاء والمسؤولية والمسؤولية أما يعزز المساواة بين الجنسين، والتلاحم الاجتماعي، والتخفيف من وطأة الفقر ويؤكد أهمية مبادئ العناية والسلامة والنزاهة. وينهض التعليم من أجل التنمية المستدامة على مبادئ تدعم استدامة الحياة والديمقراطية ورفاه الإنسان أما حماية البيئة وإصلاحها، وصيانة الموارد الطبيعية واستخدامها المستدام، والتصدي لأنماط الإنتاج والاستهلاك

غير المستدامة، وإقامة مجتمعات عادلة ومسالمة، هي من المبادئ الهامة الأخرى التي يقوم عليها التعليم من أجل التنمية المستدامة، والتفكير للمدى البعيد، ويشدد على الترابط القائم بين البيئة والاقتصاد والمجتمع والتنوع الثقافيّ، بدءاً من المستوى المحليّ وصولاً المستوى العالميّ، ويضع في الحسبان الماضي والحاضر والمستقبل، واحترام الكرامة وحقوق الإنسان لكلّ البشر في شتى أنحاء العالم، والالتزام بالعدالة الاجتماعية والاقتصادية للجميع احترام الحقوق الإنسانية للأجيال القادمة، والالتزام بالمسؤولية المشتركة بين الأجيال واحترام التنوع الثقافي، والالتزام، محلياً وعالمياً ببناء ثقافة التسامح واللاعنف والسلام. ويجب أن يتسم التعليم من أجل التنمية المستدامة الخصائص نفسها التي تتسم بها أيٍّ تجربة تعلم عالية الجودة، فضلاً عن معيار تجسيد عملية التعلم/التعليم لقيم التنمية المستدامة ذاتها.

ولا ينبغي عدَّ التعليم من أجل التنمية المستدامة مساوياً للتعليم البيئيّ. فالتعليم البيئيّ اختصاص محدد يركز في علاقة البشر بالبيئة الطبيعية وفي صونها، والحفاظ عليها، وإدارة مواردها على نحو سليم، ولهذا فإنَّ التنمية المستدامة تشتمل على التعليم البيئيّ، وتضعه في السياق الأوسع للعوامل الاجتماعية الثقافية والقضايا الاجتماعية السياسية مثل،، الإنصاف، والفقر والديمقراطية، ونوعية الحياة.

وتستعمل الأمم المتحدة أنموذجاً شاملاً لمواجهة التحديات العديدة المتداخلة. مثال: مكافحة الفقر، حماية البيئة، العدالة الاجتماعية، التعليم للجميع وكجزء من هذا النهج. أعلنت الأمم المتحدة بين ٢٠٠٥ – ٢٠١٤ كعقد للتربية من أجل التنمية المستدامة والتي تسمى أيضاً التربية للاستدامة في بعض مناطق العالم، هو الفكرة الرئيسة للتعليم في الألفية الجديدة، ولتعليم التنمية المستدامة والأركان الخمسة الأساسية للتعليم لدى التعليم أهداف متعددة، تتضمن تمكين الناس من تحقيق قدراتهم

الفردية والمساهمة في التحول الاجتماعيّ، لدى كلّ جيل تحدي لاتخاذ قرار ماذا سيعلم الأجيال القادمة. من الطبيعيّ أنّ التعليم يتغير عبر الزمان والمكان، مثال التعليم المناسب والجيد في آسيا الريفية والجبلية يختلف عن أوروبا المدنية، وعلى الرغم من هذا الاختلاف، يجب أن تستند جميع البرامج التعليمية إلى خمسة أركان تعليمية، هي تشكل قاعدة للحصول على جودة تعليم ودعم للنمو الإنساني

ويرى المؤلفان أنّ توافر أبعاد التنمية المستدامة يضيف أهمية كبيرة للمنهج الدراسيّ، ولاسيما بالمراحل الابتدائية والثانوية لربطها بين المنهج والمجتمع وجعل المناهج الدراسية تتعلق مباشرة بحياة الأطفال والمراهقين التعليم الذي يعاد توجيهه لدمج مفاهيم الاستدامة وأبعادها، ويختبر الحياة الحقيقية، المشكلات في المجتمع، والكشف عن حلول، ومن ثم يضيف علاقة بالمناهج عن طريق وصلها بحاجات المتعلم.

أهمية العلاقة بين التعليم والتنمية المستدامة

ويلخص المؤلفان أهمية العلاقة بين التعليم والتنمية المستدامة على وفق محددات بين مؤتمر اليونسكو المقام في مدينة بون الألمانية وعقد الامم المتحدة التعليم من أجل التنمية المستدامة من ٢٠٠٥ الى ٢٠١٤، ومؤتمر طوكيو في يابان عام ٢٠١٤ برعاية اليونسكو (التعليم من أجل التنمية المستدامة) إنَّ للتعليم دوراً بالغة الأهمية في تحقيق التنمية المستدامة من مجموعة محاور، يمكن إيجازها بالاتي:

- إنَّ التعليم من أجل التنمية المستدامة يعطي وجهة جديدة للتعليم والتعلم للجميع. فهو يروج لتعليم بجودة أفضل، يستوعب الجميع بلا استثناء. كما أنه يستند إلى القيم والمبادئ والممارسات الضرورية لمواجهة التحديات الحالية والمقبلة بصورة فعالة.

- إنَّ التعليم من أجل التنمية المستدامة يجعل الأفراد ملتزمين أخلاقياً، ويتمتعون بقدرات عالية، وشخصية، مكتملة ومجتمع متعاون قائم على المشاركة والشفافية والعدالة. ويشدد على الترابط القائم بين البيئة والاقتصاد والمجتمع
- تشجع التنمية المستدامة في مجال التعليم على تشخيص احتياجات الأفراد للتعلم والتعليم والمضي قدماً نحو صياغة أهدافهم وتوافر المصادر الملائمة لتحقيق هذه الأهداف وتطبيق استراتجياتهم فضلاً عن القيام بتقييم نتاج العملية التعليمية برمتها.

إنّ للتعليم دوراً مهماً في تحقيق التنمية المستدامة وذلك من خلال إيجاد الحلول لجميع المشكلاتات الدولية والمحلية على السواء.

يعمل التعليم على ترسيخ مفهوم التنمية المستدامة في عقول الشعوب والأفراد الأمر الذي ينعكس على تحقيق مفهوم جودة الحياة.

الاستثمار في التعليم مدخل للتنمية المستدامة:

في مجتمعاتنا يبرز مظهر التخلف الاقتصادي والاجتماعي في ضعف الإمكانات المادية وانخفاض مستوى القدرات البشرية الضرورية في إحداث التنمية، ويعد التعليم المطلب الأساسي والضروري لتحقيق التنمية المستدامة، وان الاهتمام بتكوين الإمكانات والمهارات البشرية عن طريق التعلم والتدريب بهدف اكتساب المهارات والقدرات اللازمة للنهوض بالعملية التنموية والتي من خلالها يستمد النمو الاقتصادي قوته وحيويته، فالشخص المتعلم لا بد من أن يكون منتج ويساهم في عملية التنمية .

ومن منطلق أهمية التعليم في صنع الحضارة وبناء الإنسان لا بد أن يحظى قطاع التعليم باهتمام كبير، وان توضع أسس وخطط انطلاقة النهضة التعليمية بمعطياتها ونتائجها سواء من حيث النوع والكمّ .

ويشكل التعليم محوراً أساسيا لكافة الخطط التنموية، كما انه ركيزة مهمة من مرتكزات التنمية المستدامة، بالإضافة إلى المهام الرئيسية الأخرى المرتبطة بالجوانب الاجتماعية والثقافية والسياسية .

وبتعريفنا لمفهوم ""الاستثمار في التعليم" ودوره في التنمية فهو من أولويات وأساسيات التنمية الشاملة المستدامة الصحيحة.

إن مشاريع الاستثمار في التعليم النظامي والذي يشمل(التعليم الأساسي، الثانوي، الجامعي) والتعليم الغير نظامي (التدريب ومحو الأمية)، لا يمكن أن تنجح إلا إذا توفرت لها البيئة الملائمة والمحفزة إلى زيادة التعليم كالاستقرار الاقتصادي والاجتماعي والسياسي.

وفي ضوء بحثنا عن دور الاستثمار في التعليم وتكوين رأس المال البشري، تظهر توليفة عامة تبين أهمية الاستثمار في التعليم ودوره الرئيسي في تحقيق النمو الاقتصادي وتخفيف الفقر وبالتالي الوصول إلى التنمية الشاملة المستدامة .

ولتحقيق نمو اقتصادي والقضاء على الفقر يأتي الاستثمار في الموارد البشرية من خلال التعليم جزء هام وأساسي في بناء قدرات ومهارات بشرية فعالة في المجتمع و"يمثل الحرمان من التعليم، أول مراحل الحكم على البشر بالفقر، ويميل هذا الحرمان ليكون أقسى في حالة النساء والأطفال، ومن المؤكد أن قلة التحصيل التعليمي، ورداءة نوعيته، ترتبط بقوة بالفقر".

وفي معرض دراستنا لدور وعلاقة المجتمع مع المؤسسات التعليمية وتضافر جهود المؤسسات التعليمية في كافة مراحلها على تحقيق التنمية البشرية في المجتمعات على نحو يصبح الفرد وسيلة وهدف التنمية في الوقت نفسه.

وفي واقع الحال تظهر حقيقة الصلة بين الخطة التربوية والتعليمية والخطة الاقتصادية بأنها تكاد تكون مقطوعة، نظرا لضعف التواصل بين حاجات التربية والتعليم من جهة وحاجات التنمية الاقتصادية من جهة أخرى، وهي بمواصفاتها الحالية عاجزة عن ربط المدرسة بسوق العمل، حتى مدارس التعليم الفني القائمة لم تستطع تلبية احتياجات سوق العمل، وذلك لضعف المستوى العملي لخريجيها، وهو ما يجعل المدرسة بواقعها الحالي عاجزة عن إعداد الناشئة إعدادا جيدا لسوق العمل، والذي ينعكس سلباً على التنمية بشكل عام.

وقد توقعت دراسات وأبحاث سابقة أن يكون هناك تأثير تعليمي إيجابي على النتائج الاقتصادية والاجتماعية على المدى الطويل،حيث أكدت هذه الدراسات على العلاقة الايجابية بين التعليم الجيد والتنمية المستدامة.

جهود اليونسكو في التعليم من اجل التنمية المستدامة:

إذا كانت التنمية المُستدامة، تُعنى بالمُجتمع والبيئة والاقتصاد الرشيد والأمن بمفهومه الشامل، وتسعى للنهوض بها مُجتمعة دون الإخلال بتوازناتها مع صيانة حقوق الأجيال القادمة من الموارد الطبيعية، فإن ألف باء التنمية المُستدامة لا مناص أن يبدأ أوّلًا من التعليم، باعتباره أحد أهم الوسائل إن لم يكن أهمها على الإطلاق، لتعديل القيم والمواقف والمهارات والسلوكيات وأنماط الحياة بما يكفل انسجامها..

وبحسب دراسة موسومة «تطبيق إدارة المعرفة من أجل التنمية المُستدامة في مؤسسات التعليم»، من إعداد ريبيكا ماكنيل، فإن التخطيط للتنمية المستدامة بالتعليم، يتطلّب إجراءات تنظيمية عديدة وتخطيط من أجل رؤى طويلة الأجل، مع الأخذ في الاعتبار أن منهجية تطبيق أهداف التنمية تأتي من خلال أربع عمليات رئيسة، هي:

- فحص الغايات على نحو جيد.

- الحصول على المعرفة ذات الصلة.
- إيجاد حوار مجتمعي فاعل.
- الرصد والإدارة التكيفية.

وفي تعريفها، أشارت اليونسكو إلى أن مُصطلح التعليم من أجل التنمية المستدامة يُعبِّر عن:

- تعليم يُمكِّن الدارسين من اكتساب ما يلزم من مهارات وقيم ومعارف وتقنيات لضمان تنمية مستدامة.
- تعليم يُيسِّر للجميع الانتفاع بمُختلف مُستوياته، أيًا كان السياق الاجتماعي (البيئة العائلية والمدرسية وبيئة مكان العمل وبيئة الجماعة).
- تعليم يُعِد مواطنين يتحمَّلون مسؤولياتهم، ويُشجِّع على إبداء الرأي، ويُمكِّن جميع الأفراد والجماعات من التمتع بكُل حقوقهم إلى جانب قيامهم بجميع واجباتهم.
- تعليم يدخل في منظورة التعليم مدى الحياة.
- تعليم يضمن تفتُّح كل شخص تفتحًا متوازنًا.

خريطة طريق

وللوصول إلى هذا، كانت اليونسكو قد وضعت خريطة طريق تتضمن ملامحها الرئيسة:

١. العمل في اتجاه تسهيل إنشاء شبكات وروابط لتشجيع المُبادلات والتفاعلات بين الأطراف ذات التأثير في مجال التعليم من أجل التنمية المستدامة.
٢. النهوض بتحسين جودة التعليم والتعلُّم، ومُساعدة البلدان على التقدُّم في طريق بلوغ الأهداف الإنمائية للألفية.

٣. إتاحة إمكانات جديدة للبلدان كي تُراعي التعليم من أجل التنمية المستدامة في إطار إصلاحاتها لقطاع التربية.
٤. دعم ميثاق قِمَّة الأرض، واعتبار مُبادرة التربية من أجل مُستقبل مُستدام إطارًا أخلاقيًا أساسيًا لما يُنفَّذ من أنشطة تعليمية وتربوية لصالح التنمية المُستدامة.
٥. التشجيع على إقامة شراكات جديدة مع القطاع الخاص ومجموعات وسائل الإعلام.
٦. الترويج لإنشاء برامج بحثية في موضوع التعليم من أجل التنمية المُستدامة، والتشجيع على مُتابعتها وتقييمها.
٧. إعطاء المناهج التعليمية توجُّهات جديدة.
٨. بذل المزيد من الجهود للتغلُّب على التحديات التي تقف أمام النهوض بالتربية البيئية، والانتقال بها إلى ضمان التعليم من أجل التنمية المستدامة.
٩. استخلاص الدروس من التجارب السابقة التي نُفِّذت في بلدان مُختلفة، حيث إن إحصاء تلك التجارب وتقييم نتائجها ونشر المعلومات المُحصَّلة، كل هذا سيُمكِّن من دمج هذه الرؤية الجديدة للتربية دمجًا أسرع في السياسات الوطنية.
١٠. توظيف الخبرات المُتعددة القطاعات في تطوير وتنمية النظم الوطنية للعلوم.
١١. توسيع نطاق التعليم المفتوح واستكشاف القيم التربوية لتطبيقات تكنولوجيا الاتصال والمعلومات البديلة والجديدة.
١٢. تعزيز القُدرات المؤسسية من خلال خطة العمل الشاملة قصد انتفاع الدارسين في جميع المراحل
١٣. جمع وتفسير البيانات لأغراض الرصد ووضع المؤشِّرات المرجعية.

١٤. تبنِّي الدول استراتجيات تستهدف ترجمة المعرفة العلمية إلى سياسات وطنية قابلة للتطبيق على أرض الواقع، بما يدعم التنمية المُستدامة في جميع المناطق.

١٥. تشجيع نهج (العلوم من أجل السلام) الذي يستخدم القوَّة التحويلية للعلوم الأساسية والطاقة والهندسة، بوصفها أدوات لتعزيز السلام، ولمواجهة الحاجة المُتزايدة إلى نظام موثوق به ومسؤول بيئيًا، ومُستدام اقتصاديًا للتزوُّد بالطاقة.

١٦. تعزيز مجال « ثقافة الصيانة».

١٧. الاهتمام بالدورات التدريبية المُقدَّمة للمدرّسين للوصول بهم إلى مُستويات عالية من الكفاءة والمهارة والقُدرة على التعليم الجيِّد من أجل التنمية المُستدامة.

برامج ومشاريع

وفي إطار سعيها الجاد نحو التوسُّع في نشر التعليم من أجل التنمية المُستدامة، دعَّمت اليونسكو عشرات البرامج والمشاريع حول العالم، نذكر منها:

أ. مشروع بحر البلطيق: وهو مشروع طليعي لشبكة المدارس المُنتسبة لصالح بلدان بحر البلطيق.

ب. مشروع طريق نهر الفولجا: وهو مشروع طليعي لشبكة المدارس المُنتسبة لتعزيز التعليم في مجال التراث العالمي من أجل التنمية المُستدامة.

ت. مشروع التعليم في مجال المياه بالدول العربية، وهو مشروع طليعي لشبكة المدارس المُنتسبة بشأن صون الموارد المائية، في ثمانية بلدان عربية.

ث. مشروع ساندوويش لرصد الشواطئ: وهو مشروع طليعي لشبكة المدارس المُنتسبة بشأن حماية المناطق الساحلية.

ومن المطبوعات الاسترشادية المنهجية الرئيسة التي تدعم بها اليونسكو هذه البرامج والمشاريع:

- مجموعة مواد منهجية، حول التصحُّر وسبل مُكافحته.
- طُرائق التدريس والأنشطة المُصاحبة ذات الفاعلية في مجال التعليم من أجل التنمية المستدامة.
- رُزمة المواد التعليمية للمدارس الابتدائية الخاصة ببرنامج حماية طبقة الأوزون.
- رُزمة المواد التعليمية للمدارس الثانوية الخاصة ببرنامج حماية طبقة الأوزون.
- المنهج الإبداعي للتعليم في مجال البيئة، ويتضمن مجموعة المواد التعليمية لبلدان المناطق الجافة وشبه الجافة.
- مجموعة الأدوات التدريبية في مجال الاستهلاك المسؤول.
- شبكة مبادلات الشباب نحو أساليب عيش مُستدامة.

تجارب عربية

وتتلقى جل بلدان عالمنا العربي الدعم والتشجيع من اليونسكو في سبيل تطوير مناهجها التعليمية بما يُحقق تعليمًا فاعلًا من أجل التنمية المُستدامة، وثمة تجارب عربية حققت تقدُّمًا في هذا الشأن، وأُخرى مازالت تخطو على الطريق. ففي مصر يُشارك عدد من المدارس والجامعات في مشروع «بناء جيل جديد من أجل التنمية المُستدامة»، ويُساهم في دعمه وتمويله إلى جانب اليونسكو الاتحاد الأوروبي، الذي رصد مبلغ ١.٣ مليون يورو (نحو ١٠ملايين جنيه مصري)، وتُشارك فيه كُل من ألمانيا (جامعة آخن)، وأيرلندا (جامعة لمريك)، والنمسا (جامعة جراتس)، والبرتغال (مركز التعليم من أجل التنمية المستدامة).

والأهداف المُعلنة للمشروع، هي:

أ- تغطية أربعة محاور رئيسة من محاور التنمية المستدامة:

- الطاقة الجديدة والمُتجددة.
- الزراعة الحيوية والمُستدامة.
- التنوُّع البيئي والتوازن الأحيائي.
- مصادر المياه وكيفية الحفاظ على الكم وجودة النوع.

ب- إعداد مراكز تدريبية وتجهيزها بالتقنيات والمُعدات اللازمة لتدريب وتطوير كفاءات المُدرِّسين على طُرائق تدريس التنمية المُستدامة من خلال المناهج والكُتب المدرسية.

ج- مُراجعة جميع التجارب العالمية الناجحة، في مجال التعليم من أجل التنمية المُستدامة، وإعداد الدروس المُستفادة التي تتناسب مع ظروف المُجتمع والبيئة المحلِّية.

د- يقوم ٣٠ خبيرًا من المُشاركين في المشروع بتقييم المناهج العلمية للوقوف على مدى تغطيتها لمبادئ التنمية المُستدامة، ويتم في هذه الخطوة تحديد نقاط الضعف في الكتاب المدرسي بجميع المُقررات، للصفين الدراسيين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية، وكذا الأول والثاني والثالث من المرحلة الإعدادية.

هـ- إعداد المواد المُساعدة لتصحيح مسار العملية التعليمية والتوجُّه للتنمية المُستدامة، على أن يتم ذلك بعدم إضافة أي أعباء على المتعلم، بل يكون الاتجاه نحو تحويل الدروس إلى ألعاب وأنشطة، يعيش فيها المتعلم والمدرّس جوًا من المرح، ومن خلال هذه الأنشطة يتم توصيل المعلومة وتثبيتها في أذهان المتعلمين.

و- ستُعتبر المدارس التي يُطبَّق عليها المشروع بمثابة البداية التجريبية، ومن ثم التعميم على جميع مدارس الدولة بعد التأكد من نجاح التجربة، وبحسب غير واحد من الخُبراء المُشاركين في المشروع فإن تحويل التعليم في مصر ليُصبح من أجل التنمية المُستدامة كفيل بتصحيح أوضاع التعليم المُتدنية، والمُساهمة في تحويل الدولة إلى مصاف الدول المُتقدِّمة في وقت قياسي، وضمان مُستقبل الأبناء، من خلال المُحافظة على الموارد الطبيعية، وأنه من المأمول تحقيق ذلك في ظِل ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١م.

وفي الكويت، يُنفَّذ المشروع البيئي الذي يستهدف تعويد المتعلمين على مُراقبة عادات استهلاك المياه والكهرباء في منازلهم وتسجيل مُلاحظاتهم، ثم يقومون بإخبار الأهل إذا كان استهلاكهم زائدًا عن اللازم، وبحسب مريم المتيد، الوكيل المُساعد للبحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية والتعليم في دولة الكويت، فإن هذا المشروع التجريبي الذي بدأ مُنذ عامين في ٢٤ مدرسة، حقق نتائج مُذهِلة، وقلل من استهلاك الطاقة بشكل كبير، إلى جانب ذلك يستهدف المشروع تفعيل دور المتعلمين في عمليات تدوير النفايات، وتحويلها إلى أعمال فنية جميلة بدلاً من التخلُّص منها بشكل مؤذ للبيئة.

وثمة تجربة مُماثلة في دولة قطر تحمل اسم «راشد ودنا» في إطار مشروع التعليم من أجل التنمية المُستدامة، حيث تُغرس في عقول المتعلمين مفاهيم ومهارات واتجاهات تُصادق البيئة ولا تُعاديها، ويتعلَّم المتعلمين كيفية تصنيف النفايات وفصلها لإعادة تدويرها، وذلك باستخدام شخصيات كرتونية وقصص مصوَّرة للأطفال.

العمل في إفريقيا

وبحسب ما هو مُعلن، فإن جل دول القارة الإفريقية تُمثل هدفًا رئيسًا في مُساعدات اليونسكو لتعزيز التعليم من أجل التنمية المستدامة، «وتوسيع فُرص انتفاع جميع الدارسين بالتعليم الجيِّد النوعية في جميع مُستويات نظام التعليم، من مرحلة الطفولة المُبكِّرة إلى مرحلة التعليم العالي، باتباع نهوج نظامية وغير نظامية، وبالاعتماد على نهوج ابتكارية تستند إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وستُساهم اليونسكو أيضًا في تنفيذ شبكات البحوث الخاصة بالسياسات التي تعمل على تحديد العقبات التي تحول دون وضع الحق في التعليم موضع التطبيق».

وكانت اليونسكو، قد أطلقت مُبادرة تدريب المدرّسين في إفريقيا جنوب الصحراء الكُبرى، وعززت من تعاونها مع الاتحاد الإفريقي ومُنتدى البرلمانيين الأفارقة للتربية، والمُساعدة في تقوية القُدرات العلمية والتكنولوجية الوطنية وتهيئة بيئة تمكينية، وذلك من طريق:

- تنمية وتعزيز فُرص الانتفاع، بالبحوث والابتكارات العلمية والتكنولوجية، بما في ذلك فهم التفاعلات الدينامية بين نُظم الأرض والمجتمع.
- بناء القُدرات البشرية والمؤسسية، في مجال العلوم والتكنولوجيا بجميع المراحل والمُستويات التعليمية مع مُراعاة المعارف المحلِّية ومعارف الشعوب الأُصلية.
- تنمية القُدرة الاجتماعية والإيكولوجية وسبل تكيُّفها مع البيئة.
- تنفيذ الفصول الإقليمية من البرنامج العالمي للتعليم والتدريب في مجال مصادر الطاقة المُتجددة.
- مُساعدة الدول على صياغة استجابات شاملة يُنفِّذها قطاع التربية في مجال مُكافحة الفيروسات ومرض الإيدز.

دمج مفاهيم التنمية المستدامة في المناهج:

من الطبيعي أن تواكب المناهج الدراسية التغُّيرات العلمية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية الحاصلة على المستوى الوطني وعلى المستويين الإقليمي والعالمي. وقد اصطلح على تسمية ما يتم إدخاله إلى المناهج من معارف وقيم ومهارات أجرائية في مختلف الميادين العلمية والثقافية والاجتماعية بالتجديدات التربوية منها: الجندرة أو المساواة بين الجنسين وحقوق الإنسان وثقافة القانون الإنساني وحل النزاعات وحماية لبيئة والتنمية المستدامة وغيرها. إنّ طرح إدخال هذه التجديدات في المناهج الدراسية ينجم عنه مشكلات عدة منها تحويل المناهج إلى مواد موسوعية، إيجاد الوقت اللازم لذلك، إعداد المدرّسين لتدريسها، إنتاج الأدوات التربوية اللازمة... وكان لا بد من إدخال هذه التجديدات في المناهج من جهة وعدم المس بتنظيم البرنامج الدراسي والملاءمة مع أعمار المتعلمين وتنامي المعرفة الأكاديمية المطلوبة من جهة ثانية.

أولاً:استراتيجيات الدمج

في مواجهة هذه المسألة تطرح تربوياً مقاربات عدة أو استراتيجيات أهمها:

١- استراتيجية الأنشطة اللاصفية

اذ يتابع المتعلمين برنامجًا تعلّمياً / تعليمياً خارج المنهاج الدراسي وخارج الدوام المدرسي وتوزع هذه البرامج على الحلقات أو المراحل وفاقًا لاهتمامات المتعلمين. مثلاً تطرح مسألة المساواة بين الجنسين ومشكلات المراهقة والإدمان في الحلقة الثالثة، وحماية الحيوانات المهددة بالانقراض، وحل النزاعات في الحلقة الثانية. ومن المقررات ما يتنامى مع الحلقات وصولاً إلى المرحلة الثانوية مثل التنمية المستدامة وثقافة احترام القانون. أما الهدف من اعتماد هذه الاستراتيجية فهو تحقيق المكتسبات اللازمة خارج

غرفة الصف وفي جو من الحرية والارتياح خصوصاً إذا كانت الأنشطة قائمة على اكتشاف المعرفة وعلى تطبيقها المباشر.

٢- استراتيجيّة المقررات المستقلة

تقوم هذه المقاربة على بناء مقرر دراسي خاص بالموضوع المستهدف كالتنمية المستدامة أو الجندرة أو ثقافة القانون وغيرها وقد يتنامى هذا المقرر مع الحلقات أو يخصص لحلقة معينة. يتضمن هذا المقرر الأهداف العامة والأهداف الإجرائية وشبكة المفاهيم وأدوات التدريس والمعينات التربوية والطرائق التعليمية والحصص الدراسية وأدوات التقويم المختلفة. فيصبح المقرر كأي مادة تعليمية أخرى. يتلخص الهدف من اعتماد هذه الاستراتيجيّة بسهولة الإجراء وشفافية المواكبة وطواعية التقويم، لكنه يتطلب تنسيقاً زمنياً وأكاديمياً وتربوياً مع المواد التعليمية الأساسية. وقد يستلزم أيضا تكييفاً وتعديلاً للمعارف والمهارات والمواقف بما يتناسب مع سير المناهج عامة. وإذا كثرت المستجدات التربوية فهل يصاغ لها مقررات عدة مستقلة؟ وكم يتطلب ذلك من الوقت الدراسي؟ وهل يرهق المتعلم ويحوّلِ اهتماماته عن المواد الأساسية؟

٣- استراتيجيّة الدمج أو التكامل

تعتمد هذه المقاربة التربوية بشكل أساسي على دمج المستجدات التربوية على أنواعها البيئية والتنموية والمواطنية والتكنولوجية والمدنية ... بالمناهج الدراسية بشكل متكامل مع المواد التعليمية ويشكّل متنام مع الحلقات. هذا إذا كانت هذه المستجدات معتمدة رسمياً وواضحة عند بناء المنهاج. واذا طرأت مستجدات أخرى في فترات تطبيق المناهج مثل التربية على التنمية المستدامة أو التربية على ثقافة احترام القانون أو التربية على المواطنية فيمكن دمجها في المواد الدراسية في المكان المناسب فنيًا وأكاديميًا وتربويًا. يتلخص الهدف من اعتماد هذه الاستراتيجيّة بالآتي:

- لا تثقل المناهج بمضامين جديدة تمدّدِ اليوم الدراسي، وهي لا تتماشى مع المسارات التعليمية / التعلمية وفاقًا للمعايير التربوية المطلوبة، وإنما تتوافق مع النظرة الشمولية أو التكاملية للعديد من المستجدات التربوية، التي تجمع في غالبيتها بين المعارف والقيم والمهارات. إنها تتطلب قراءة تقاطعية للمنهج وبالطبع بناءً مزدوجاً عمودياً وأفقيا.

وهي تعد عملية متواصلة ومواكبة للتغيرات والتطورات الثقافية والعلمية والاقتصادية. تندرج ضمن هذه الاستراتيجية طريقة التربية بالوضعيات (سكالون Scallon) في حال كانت وضعيات تنفيذية أو وضعيات إشكالية، وطريقة المشروع إن اعتمدت على مستوى المادة الواحدة أو مواد عدة أو على مستوى المؤسسة التربوية وهذه الأخيرة هي استراتيجية تربوية قائمة بذاتها.

٤- استراتيجية المشاريع التربوية

تعتمد التربية بالمشاريع على مراكز الاهتمام عند المتعلمين (دكرولي) وعلى التعلم بالعمل (ديوي) مثلها مثل التربية بالوضعيات. وهي بذلك تأخذ بعداً حياتياً ووظيفياً. يحفّزِ المشروع المتعلمين بشكل دائم ومتواصل ويقوم على التضامن داخل المجتمع المدرسي وبينه وبين مؤسسات المجتمع المحلي من بلدية أو جمعية أو نادٍ أو مؤسسة اقتصادية. ويعلّمِ المشروع المتعلمين على المفاوضة والمحاججة والتخطيط والتنفيذ وفاقًا لمعايير جودة معينة. وهذا يستلزم تقويماً تكوينياً متواصلاً وتوظيفاً للعديد من المهارات المعرفية والانفعالية والسيكوحركية والاجتماعية وتطويرًا للحسّ بالمسؤولية تجاه الذات والآخرين.

وبما أن التنمية المستدامة تتمتع بالشمولية وتطول كل مجالات الحياة، فهي تشكّل مرجعاً لاختيار المشاريع التربوية وتطويرها، وإدارتها واختيار الأسس والمعايير

لتقويمها والحكم على مدى نجاحها أو فشلها. كما تشكّل مرجعاً للعديد من مؤسسات المجتمع المدني والمؤسسات المحلية يساعدها على تحقيق غاياتها الاقتصادية والاجتماعية والبيئية. هذه المرجعية المشتركة تجعل التوافق والملاءمة بين المشاريع التربوية والمدنية أمرًا طبيعيًا خصوصًا أن جميعها تبتغي تنمية قدرات الناس أفرادًا وجماعات (Empowerment) مهما كانت الاستراتيجية المعتمدة.

ثانياً: آليات الدمج

١- دمج التجديدات:

يقصد بالتجديدات ما تمت إليه الإشارة سابقًا وهي المواضيع الجديدة التي تطرأ بعد وضع المنهج موضع التنفيذ مثل المساواة بين الجنسين أو التنمية المستدامة وغيرها من المواضيع. ويقصد بالدمج هنا عملية إدخال تعديلات معينة على عناصر الأهداف أي على الأداء أو الشروط أو المعايير أو المنتج. وتوجيه عملية التعليم / التعلم لكي يكتسب المتعلم المعارف والمواقف والمهارات المتصلة بهذه التجديدات من دون تعديل أو تحويل أو انعطاف في المسارات الأساسية للمناهج.

٢- التحويل التربوي:

الواقع أن العملية التربوية تحتوي بطبيعتها الإنسانية، أي بكونها عملية تواصل بين طرفين أو أكثر، على بعدين لا يمكن للمنهج أن يتحكم بهما، مهما كانت صياغته محكمة ودقيقة ومهما كانت الأدوات التعليمية كفوءة وملائمة للأهداف: البعد الأول هو البعد الشخصي ويتمثل بمجموع التجارب والأنشطة المنظمة التي يقوم بها المتعلم لكي يحقق الأهداف المنتظرة منه. فإتقان المعارف والمهارات يحمل دائمًا لمسة المتعلم وفرادته وقدراته الشخصية. يمتلك المتعلمين الخبرات نفسها في الصف وعند تقويم التعلم يصنفون في تراتبية خاضعة من حيث المبدأ لمعيار الكفاءة فالتعلم دائمًا

مشخص. والبعد الثاني هو بعد تعليمي فعندما يوصل المدرّس الرسالة مشبعة بمكونات شخصيته من ناحية المعرفة والقيم والمهارات فيتأثر فيها المتعلم وقد يتمثل مدرّسه في أدائه ومواقفه وإدارته لصفه وإتقانه لمعرفته. بذلك يبدو وكأن المنهاج هو منهاج شكلي كما صيغ من قبل المصممين والتربويين ولا يصبح منهاجًا فعليًا ونافذاً إلاّ من خلال عمليات التعلّم/التعليم. وهو خفي من ناحية طريقة المدرّس في إيصاله أو في وضعه موضع التنفيذ. إذاً هناك دمج لمكونات كثيرة لم يذكرها المنهاج في العمليات التعليمية/التعلمية. وما أود أن أوضحه هنا انه يمكن بطريقة واعية ومبرمجة مسبقًا أن أدمج في الأهداف التعليمية معارف ومواقف ومهارات وإجراءات تغني المنهج وتجعل المتعلم على تماس مباشر بالحياة وبمشكلات عصره. فكيف يتمّ هذا الدمج؟

٣- الدمج في الأداء وطبيعة المنتج:

ان الأداء عنصر أساسي في صياغة أهداف المناهج والدروس ويتدرّج هذا الأداء وفاقًا للتصنيفات المختلفة من البسيط القائم على التذكّر إلى التركيب والتقويم كما يتنوع بين المعرفي والانفعالي والسيكوحركي. في المناهج اللبنانية يطغى الأداء المعرفي القائم على التذكر والفهم على غيره من المستويات في العديد من المواد. وقد اسهب في استعمال أفعال مثل يفهم ويدرك ويعي ويحيط وغيرها، وهي أفعال ذات معان واسعة وقد استتبع كل منها بمنتج معين لم يحدد موضوعه بدقة مثل: يفهم نصاً يدرك معاني الجمل، أو يطبق قاعدة ويركب جملة... هذا الواقع يعطي المدرّس إمكانية مرنة في اختيار نوع المنتج أو تحديده، وبالتالي بإمكان المدرّس أن يختار أو يحدد منتجات تتمحور حول مختلف مواضيع التنمية المستدامة.

مثال على ذلك: في مادة اللغة:

- أن يفهم المتعلم نصًّا حول الفقر أو حماية الحيوانات المهددة بالاندثار.
- أن يكتب نصًا وصفيًا حول موضوع الفقر معتمداً على الرسوم المرفقة.

في مادة الجغرافيا:

- أن يركّب نصًا عن الفقر انطلاقًا من خريطة أحزمة الفقر في المدينة.

في مادة التربية:

- أن يعرض كيفية الخروج من حالة الفقر.....

بالإمكان في كل هذه الأهداف تغيير طبيعة المنتج من دون المساس بمهارات اللغة أو الجغرافيا أو التربية أو غيرها من المواد. فالمناهج في طبيعتها ترتكز على المهارات أكثر منها على المعلومات وتترك للمدرّس والمنسق اختيار العديد من عناصر الدرس وخصوصًا نوع المنتجات المطلوبة.

٤ – الدمج من طريق الشروط:

أن المعينات التربوية الأكثر استعمالاً في الأنشطة التربوية عديدة منها: الصور والرسوم والنصوص أنواع الترسيمات الدلالية كافة. فيمكن اعتماد معينات بصرية تحمل وسائل تخدم الموضوع الذي ينبغي دمجه في المنهاج مثال على ذلك: صور عن فرز النفايات أو حماية الأنواع المهدّدة بالاندثار أو كيفية ترشيد الاستهلاك أو رفع الكفاءات الإنتاجية للفقراء ... وتشكل هذه المعينات عناصر توجه النشاط الذهني للمتعلم نحو الموضوع العام المطروح وقد ترافق بعض المعينات مواد تعليمية عدّة كالمعينات المتصلة بالتنمية المستدامة. فيجري احتساب نسبة الفقراء أي الذين دون خط الفقر انطلاقاً من جداول المداخيل في مادة الرياضيات واحتساب نسبة الحراريات والقيمة الغذائية في مادة العلوم وقراءة خريطة الفقر وأسبابه ومضاعفاته في الجغرافيا وقوانين

وآليات إعادة توزع الدخل في التربية المدنية ... وتمارس أيضا كفايات اللغة الأربع بالاعتماد على معينات تربوية متصلة بالموضوع نفسه. هذه الآلية في الدمج سهلة من جهة، لكنها تتطلب عناية خاصة في اختيار المعينات وتوظيفها لكي تغني أداء المتعلم وتحفزه لإنجاز العمل المطلوب منه.

٥- الدمج بمعايير التقويم:

يعد التوافق بين وضعيات التعليم ووضعيات التقويم مبدأ أساسيًا مِن مبادئ التقويم فلا يمكن ان يقوّم المتعلم في وضعيات جديدة لم يواجه ما يماثلها سابقاً. لذلك إذا أُدْخِلْتَ معارف وقيمًا ومهارات خاصة بالتنمية المستدامة من خلال الأداء والمنتج ومن خلال الشروط فلا بد أن تُلْحَظَهُ في معايير التقويم.

تظهر المضامين المشار إليها في معايير عدة منها في مؤشرات الملاءمة ومنها في مؤشرات الصوابية ومنها في مؤشرات استعمال أدوات العلم (كالمفاهيم والمهارات الخاصة بمادة تعليمية معينة) وبما أن المناهج لم تحدّدِ بشكل دقيق معايير التقويم والمؤشرات التي تترجم كلاً منها بشكل قابل للملاحظة والقياس، لذلك فإن بالإمكان اعتماد بعض مبادئ التنمية المستدامة كمعايير ومؤشرات لبعض الأهداف التي تتناول مواضيع البيئة أو العدالة الاجتماعية أو الفعالية الاقتصادية: وتطرح هذه المواضيع حالياً في منهاج العلوم الطبيعية والكيميائية، والجغرافيا والتربية المدنية والعلوم الاجتماعية والاقتصادية، وتطرح أيضا في بعض المواضيع الأدبية في اللغة العربية واللغات الأجنبية.

ثالثاً: الدمج في الوضعيات

يمكن دمج المعارف او المواقف والمهارات المتصلة بأي موضوع من مواضيع التجديدات التربوية ضمن الوضعيات التعليمية / التعلمية هذا في المؤسسات التي

اختارت التربية بالوضعيات)المقاربة بالكفايات أو المقاربة التكاملية (بدلاً من التربية بالأهداف. فالدمج في وضعية ما يتم عبر عناصرها المكونة كما هي الحال في الأهداف. وإذا كانت عناصر الوضعية هي: المهمة المطلوبة من المتعلم، التعليمات التي توجه عملية انجازه للمهمة، والموارد المادية واللامادية الموضوعة بتصرفه واخيرًا المعايير المطلوب توافرها في المنتج؛ فإن عملية الدمج تتمّ عبر هذه العناصر بالنسبة للمهمة وحلّ المشكلة التي يمكن ان تحكهما مفاهيم التنمية المستدامة أو قيم المواطنية أو مبادىء المساواة بين الجنسين.

أما بالنسبة إلى الموارد المادية فيمكن أن يندرج ضمنها العديد من الصور والنصوص والجداول والترسيمات التي تخدم الموضوعات التي تمّت الإشارة إليها. والواقع أن التربية بالوضعيات هي أكثر طواعية من غيرها في عملية إدخال الموضوعات العلمية أو الاجتماعية أو الأدبية الجديدة إلى المناهج لأنها ترتكز بشكل أساسي على مسارات التفكير عند المتعلم وتستعمل مضامين المادة التعليمية كأدوات لتنمية مهارات المتعلم العليا.

رابعاً: الدمج في الأطر المدرسية

يقصد بالأطر المدرسية الطاقم التربوي والإداري الذي يتفاعل معه المتعلم في المدرسة والوسط المادي ببنائه وتجهيزاته. فكيف تُدْمج قيمًا ومعارف وسلوكيات في هذا الإطار؟

تشكل النماذج السلوكية للمدرّسين والأساتذة والمسؤولين مرجعاً أساسيّاً يقلده المتعلم أو يتمثل به. وإذا كانت المدرسة متجهة نحو المساواة بين الجنسين أو نحو المحافظة على الموارد أو الحد من التلوّث في الأماكن المغلقة فيجب أن يلتزم الطاقم التربوي والإداري أولاً بالمعارف والقيم والسلوكيات المطلوبة. فلا يمارسون سلوكيات

تعكس تمييزاً جنسيًا أو تنتج هدرًا في الموارد أو يدخنون في الأماكن المغلقة أو في أية أماكن أخرى. لذلك لا بد من أن تبدأ التنمية المستدامة كمشروع حياتي عند المدرّسين أولاً ثم عند المتعلمين ثانياً.

أما بالنسبة إلى التجهيزات، فيتم الحفاظ عليها وعلى حسن أدائها وعلى نظافة البناء وصيانته والحد من التصرفات غير المسؤولة التي تؤدي إلى التدهور. وهذا يشمل المجتمع التربوي داخل المؤسسة. لذلك تسعى العديد من الإدارات التربوية إلى تكييف وضع البناء والتجهيزات لخدمة المشروع فيصار إلى وضع الصور والإعلانات والرسوم والتعليمات التي توجه التصرفات وتساعد على تمثل الأنماط السلوكية المطلوبة، التي يتوافق العديد منها مع مبادئ التنمية المستدامة منها المساواة الاجتماعية، واحترام البيئة والحفاظ على الفعالية الاقتصادية.

لا يقتصر عمل المتعلمين في المدرسة على متابعة الدروس والأنشطة داخل الصف إنما يمكن أن يقوموا بمهام معينة مرتبطة بالدروس والأنشطة وذلك بطريقة عملية: مثلاً يمكن أن ينتهي درس معالجة النفايات بعملية فرز يقوم بها المتعلمين يوميا وذلك بوضع كل نوع من النفايات في المستوعب الخاص، إضافة إلى درس الطاقة وترشيد استهلاكها من خلال إعداد لائحة بالتدابير الواجب اتخاذها في المدرسة لوضع الترشيد موضع التنفيذ. فيقوم المتعلمين دوريّاً بالتأكّد من إطفاء المصابيح، والتأكّد من إقفال المنافذ إذا كانت التدفئة المركزية شغّالة وغير ذلك من الأمور.

بناء مهارات التفكير داخل الفصول الدراسية ضرورة تربوية

يهدف التعليم الحديث إلى نقل التدريس نقلة نوعية تعتمد على الدور النشط للطالب في عملية التعليم من خلال تنمية مهارات المدرّسين والمشرفين في استراتيجيات التدريس، لتطبيقها في الميدان التربوي، ولمجاراة الاتجاه العالمي للاهتمام بتعليم التعلم، بدلاً من الاقتصار على تعليم المعلومات وحفظها.

يهدف ذلك إلى القضاء على معوقات التعليم التي يتمثّل أهمها في اعتماد نسبة كبيرة من المدرّسين على طريقة الإلقاء التي تنتهي بالحفظ والترديد، مما ساهم في تكريس الدور السلبي للمتعلمين في التعلم، والحاجة إلى استراتيجيات تدريسية تثير دافعية المتعلمين للتعلم، وتشوقهم للمادة الدراسية، وتعزز انتماءهم ليس للمدرسة فقط بل حتى للوطن، إضافة إلى ضعف إلمام بعض المشرفين التربويين والمدرّسين باستراتيجيات التدريس التي تجعل المتعلم محورا نشطا للعملية التربوية والتعليمية، إضافة إلى قصور الأساليب والطرق المعمول بها حاليا في تنمية مهارات المتعلمين في العمل التعاوني وتطوير الكفاءات اللازمة للعمل بروح الفريق، وزيادة عدد المتعلمين في الفصول، لدرجة تفوق قدرة المدرّس على المتابعة والتوجيه في ظل الاعتماد على الطرق التقليدية.

وكذلك الحاجة التي لا تغفل هي تدريب المشرفين التربويين على كيفية تنمية استراتيجيات التدريس في الميدان التربوي، ووسائل التعليم التي يستخدمها المتعلمون أثناء تعلمهم، بالإضافة إلى تشجيع المتعلمين على اكتشاف المعارف وبنائها.

وتتضمن المعارف المطلوبة نشاطات وخبرات حسية مباشرة ونشاطات مفتوحة النهايات، تسمح بالتفكير الحر النشط في شتى الاتجاهات، لتحفز المتعلمين على التساؤل والبحث والعمل مستقلين، أو ضمن مجموعة متعاونة، مما يؤدي إلى بناء

قدرات المتعلمين في مجال الاتصال والمهارات اللغوية والأساسية واستخدام وسائل الاتصال التقنية الحديثة، بما يناسب كل مرحلة دراسية.

فمستوى كفاءة أداء واستعمال هذه الأدوات يحدد مستوى فاعلية التفكير، إذ إن هذه الأدوات تمثل الأساس الذي ينطلق منه التفكير الجيد، فتطوير براعة المتعلمين في مدارسنا في عدد من مهارات التفكير الأساسية تجعلهم يكافحون من أجل النجاح في الأمور التي تتحدى تفكيرهم، كما أن ذلك ينعكس إيجابا على التحصيل العلمي وعلى نوعية الحياة التي يعيشها المتعلم.

وتشير جميع الدراسات والمراجع إلى أن هناك ثلاثة أساليب تستخدم لتعليم وتنمية مهارات التفكير، (التعليم المثير للتفكير) وهو أسلوب يدعو إلى تنمية مهارات التفكير بطرق غير مباشرة، ودون تسمية مهارات محددة له، وذلك بإيجاد البيئة التعليمية التي تستثير التفكير، وتساعد على تنمية مهاراته من خلال طرق التدريس.

وقد يستخدم بعض المدرّسين هذا الأسلوب بخبراتهم أو بمخزون طرق التدريس التربوية التي تعلموها فقط، مثل إيجاد المسابقات، أو تنظيم الأنشطة، أو إنجاز مشروع، أو حل مشكلة بطريقة توجيه الأسئلة للمتعلمين ونوع الأسئلة واستقبال الإجابات وطريقة دعمها، وهو ما يجعل من الصف بيئة مثيرة للتفكير ومحفزة عليه، ولكن ذلك يتم بطريقة عشوائية من غير إعداد، ولذلك ستتفاوت من مدرّس لآخر.

وهناك (التفكير بشكل مباشر) من خلال برامج أو مقررات دراسية منفصلة، ثم تعليمها خلال مدة زمنية، أو من خلال أنشطة وتمارين في تنمية مهارات التفكير لا ترتبط بالمواد مثل التفكير الجانبي الإبداعي، وقبعات التفكير الست، ومهارات التفكير، والكورت لإدوارد ديبونو.

وهذا الأسلوب من الصعب تطبيقه في مدارسنا، لأنه يتنافى وفلسفة التعليم لدينا، ويحتاج إلى حصص دراسية تفرد له، فالنشاط المتعلمين لم يعط حقه، وأغفل تماماً حتى الآن رغم أنه في أغلب المدارس العالمية هو بوابة الموهوبين والمبدعين.

وهناك (دمج مهارات التفكير بمحتوى المادة الدراسية) في وقت واحد، بحيث يكون تعليم مهارات التفكير يمثل جزءاً من الدروس الصفية المعتادة، ولا يتم إفراد الدرس له، بل يكون محتوى الدرس الذي تعلم فيه المهارة جزءاً من المقرر المعتاد، ويبنى بتصميم المدرّس للدرس، ويضمنه المهارة التي يريدها، بحيث لا يتوقف إدماج التفكير مع المحتوى الدراسي طيلة السنوات الدراسية.

ويعتمد هذا الأسلوب في طريقته على إعداد الدروس، لتختلف بتحديد أهداف الدرس لكل من المحتوى وإدماجها بمهارات التفكير ونشاطاته، لذلك سنصل للتفكير وتطبيقه، وانتقال أثره للمتعلمين مع التدريب والممارسة، وبذلك يصبح المدرّس متمكنا من تعليم مهارات التفكير، ومحتوى المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها وفق أحدث ما وصلت إليه أساليب تعليم وتنمية مهارات التفكير.

وهذا سيحدث نقله نوعية في أسلوب التعليم داخل الصف، وهذا الأسلوب الذي ثبت أنه مفيد في إثراء التفكير من خلال المواد الدراسية هو ما نحتاجه في تعليمنا ومقرراتنا الحالية اليوم، لتكون المعرفة هدفاً عاماً غير مرتبط بالدرجات فقط، فمهارات التفكير مثلها مثل بقية المهارات الحياتية التي يدرسها الفرد،ويتدرب عليها إلى أن يصل لمستوى إيجاد أنماط جديدة.

وقد حتم هذا العصر عصر الانفجار المعرفي الذي نعيشه على المسؤولين عن النظم التربوية والتعليمية الاهتمام بتعليم مهارات التفكير، وذلك لأنها تعد في الواقع بمثابة أدوات للرقي والتقدم في شتى أنحاء الحياة، وهذا هدف رئيس ومهم، كي يتحول

مفهوم التعليم والتعلم بشكل خاص إلى مفهوم التعليم والتعلم من أجل التفكير، لنبني جيلاً يفكر ويتعلم ليقدم ما عجز عن تقديمه من سبقوه.

لا تطعمني كل يوم سمكة ولكن علمني كيف اصطاد.(مثل صيني)

دور عملية التفكير في المنهاج

التفكير :Thinking :

يصادف الفرد في حياته اليومية بعض الأمور التي تحتاج منه وقفة ليفكر فيها . وقد تطول هذه الوقفة إذا كان الأمر صعباً أو غير واضح فيكون بالنسبة له بمثابة مشكلة تؤرقه إلى انّ يجد لها الحل المعقول، وهذا لا يختلف كثيراً بالنسبة للمتعلم في أثناء دراسته بالمدرسة إذ عليه ان يقف إمام بعض المشكلات التي تعترضه أثناء دراسته ليفكر فيها، ولن يستريح طالما لم يسيطر عليها تماماً، يعني انه لن يهدأ باله ما لم يجد الحل الصحيح والمناسب للمشكلات التي يقابلها أو المفروضة عليه أن يدرسها، وبصفة عامة فأن أهم ما يميز الإنسان سواء كان فرداً عادياً أم متخصصاً في أي مجال أم طالباً في أية مرحلة دراسية – عن سائر الكائنات والمخلوقات هو قدرته على التفكير الذي وهبه الله إياه، ومع أنّ التفكير أمر مألوف لدى ألناس إلا انه أكثر المفاهيم غموضاً وأشدها استعصاء على التعريف. ولعل مرد ذلك إلى أنَّ التفكير لا يقتصر أمرهُ على مجرد فهم الآلية التي يحصل بها، بل هو عملية معقدة متعددة الخطوات، تتداخل فيها عوامل كثيرة تتأثر بها وتؤثر فيها ازداد الاهتمام العالمي بموضوع التفكير بنحو ملحوظ في النصف الثاني من القرن العشرين، ولاسيما عقد الثمانينيات منه، وتمثل ذلك بالاهتمام في الكثير من نماذج التفكير والبرامج التدريبية والبحوث والدراسات واتفاق وجهات النظر الداعية للنهوض بهذا

المجال الحيوي وتطويره،عملاً بمبادئ التربية الهادفة بكل أبعادها على تنظيم التفكير عند المتعلمين، وتمكينهم من استثمار أقصى حدّ ممكن من قدراتهم وطاقاتهم الإبداعية .إذ إنَّ التفكير أرقى أشكال النشاط العقلي لدى الإنسان، والحضارة الإنسانية خير دليل على آثار التفكير، انه العملية التي ينظم بها العقل خبرات الإنسان بطريقة جديدة لحل المشكلات وأدراك العلاقات . ونظراً لأهمية التفكير كعملية راقية في تطور الفرد وتقدم المجتمع على حد سواء فقد حظيّ هذا الموضوع باهتمام الفلاسفة والعلماء منذ قديم الزمان واجتهد المنظرون في مجالاتهم المختلفة في تفسير هذه الظاهرة، وإدراك إسرارها رغبةً منهم في تطوير استراتيجيات ومناخ تساعدهم على تطوير هذه العملية ؛بما يجعل الإنسان قادراً على توظيفها في تكيفه ظروف حياته في مجالاته المختلفة .

ونظراً لتعقيد عملية التفكير تعددت تعريفاته بحسب اتجاهات الناظرين إليه، ويمكن القول بأنه في ابسط مفاهيمه: عملية عقلية ينظم فيها الفرد خبراته بطريقة ما لحل مشكلة معينة

ويعد التفكير نشاط أو سلوك ذهني (عقلي) خاص بالإنسان يساعده على التعامل أو السيطرة على المواقف المشكلة التي تواجهه ومن خلاله يتم اكتساب المعارف والخبرات وفهم طبيعة الأشياء وتحليلها وتفسيرها وتقييمها، وهو يساعد على حل المشكلات والاكتشاف والتخطيط واتخاذ القرارات ومعالجة المعلومات واستعمال الرموز والتصورات واللغة وتكوين المفاهيم المادية والمجردة وذات الصلة المباشرة بحياة الإفراد والمجتمعات ويساعدهم على التكييف مع الواقع، ويسعى إلى تطوير هذه المجتمعات، ويرى آخرون بان التفكير هو نشاط عقلي أدواته الرموز ويشمل جميع المعلومات العقلية والنفسية ويشمل التذكر والتخيل وأحلام اليقظة وفهم الموضوعات

الدراسية والتعليل والتصحيح والمقارنة والتخطيط وحل المشكلات وإدراك العلاقات بين الأشياء والاستدلال والاستنباط والاستقراء والتمييز والحكم، وعن طريق التفكير يتعلم الفرد معارف وخبرات ومهارات لم يكن يعرفها من قبل ومن خلاله ينتقل الفرد من المعلوم إلى المجهول ، وتجدر الإشارة إلى أنّ للتفكير أدوات مثل الصور الذهنية والمعاني والألفاظ والأرقام والذكريات والإشارات والتعبيرات (Gestures)

ويرى المؤلفان في العرض السابق إن التفكير عملية ذهنية لها أركان و شروط، وتدفعها دوافع ومثيرات، وتقف في طريقها العقبات . و تعدد الجوانب وكثرة العوامل المتداخلة والمؤثرة والمتأثرة بالتفكير، ولعل هذا ما يفُسر كثرة التعريفات وكثرة التقسيمات المتعلقة به وبعملياته ونواتجه

وهو في أبسط تعريف: عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير، يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة .

مهارات التفكير:- إن تنمية مهارات التفكير من الأمور الضرورية في إثارة فكر المتعلم وتحدي قدراته العقلية خصوصاً عند دراسته للغة العربية، لان اللغة تُعدّ لغة التفكير واللغة والتفكير يمكن وصفهما وجهان لعملة واحدة فكل منهما نشاط أنساني، فإذا لم تتوافر قدرة المتعلم على التفكير، فان اللغة العربية تصبح مادة مكونة من مجموعة من الإجراءات المقلدة أو الصورية دون فهم مصدرها ..

كما أنَّ اي عمل يقوم به الأنسان مرتبط بالفكير لكن له مستويات وحدود مقرونة داخليا وخارجيا وتعلم مهارة التفكير أمر مؤكد فعلا على الرغم من التشكيك المثّار حول ذلك،والذي مرده إلى أن التفكير عملية طبيعية تلقائية يقوم بها إي إنسان ولكن الإنسان يقوم بعمليات تلقائية كثيرة ومع ذلك فهو بحاجة إلى تعلمها وتطويرها،

كما أن فطرة الإنسان لم تعّد بمنأى عن التغيير والتحريف حتى في أمور الغرائز . ناهيك عن التعصب والانحياز الأعمى والغشاوات الكثيرة القابعة

وعليه فان الحاجة إلى تعلم التفكير وتعليمه تتأكد بأمرين:

١. جَعْلُ التفكير مهارة، وأية مهارة تحتاج في اكتسابها على التعلم .
٢. إن التفكير عملية معقدة متعددة الجوانب تتأثر بعوامل كثيرة وتقف في طريقها العقبات

ومما يؤكد صدق هذا التوجه ما تقوم به كثير من المعاهد المتخصصة والمؤسسات التعليمية من تطبيق ذلك فعلاً على ارض الواقع، في أماكن مختلفة من العالم .

خصائص المنهاج المثير للتفكير:

أ. يكون مكملاً وامتدادا مدروساً للمنهاج العام الذي يشكل نقطة الأساس للتمايز .
ب. يحدد المهارات والمعارف التي تعلمها بدراسة المنهاج العام مع سائر المتعلمين .
ت. يركز على عمليات التفكير العليا وكيفية التعلم عن طريق محتوى ذي قيمة يتم اختياره بعناية .
ث. يتضمن نشاطات ومشروعات للدراسة الحرة يقوم بها المتعلمون بأشراف ودعم مدرّسيهم من أجل توسيع دائرة معارفهم وإكسابهم مهارات البحث وطرائقه .
ج. يشارك المدرّسون في تطويره، لأنهم هم الذين سيقومون بالتنفيذ والتقييم لأنهم الأكثر قدرة على تحسس احتياجات المتعلمين في الجانب المعرفي على وجه الخصوص .
ح. يحقق الشمولية من خلال توفير خبرات تستجيب لاحتياجات الطلبة .

خ. يتصف بالمرونة في تحديد آفاقه وتتابع مواده وخبراته على وفق احتياجات المتعلمين في كل مرحلة

د. يوفر خبرات تحقق التداخل بين المجالات الدراسية المختلفة .

ذ. يحقق تكاملاً بين الأهداف العامة والانفعالية والوجدانية .

ر. ينظم المعارف والنشاطات بطريقة تساعده على تعميم التعليم واستعمال استراتيجياته المختلفة.

عمليات التفكير Thinking Operation

تتألف عملية التفكير من مجموعة من العمليات العقلية هي:

أ. المقارنة:-وهي الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء والظواهر والعلاقات.

ب. التصنيف: وهي تجميع الأشياء او الظواهر على أساس ما يميزيها من معالم عامة مشتركة تحت مفاهيم عامة تعني فئات معينة .

ت. التنظيم:وهي العملية التي تقوم بترتيب فئات الأشياء في نظام معين وفقاً لما يوجد بين الفئات من علاقات متبادلة . وهذا التنظيم يُمكّن من فهم العلاقات المتبادلة بصورة أعمق، ومن استخدام هذه المعارف بطريقة أدق .

ث. التعميم:يقوم على استخلاص الخاصية العامة او المبدأ العام للشئ او الظاهرة وتطبيقه على حالات أو مواقف أو أشياء أخرى تشترك في هذه الخاصية .

ج. التجرد Abstraction:ويعني إعمال الفكر أساس ما يميز الموضوع من خصائص أو معالم عامة أساسية .

ح. الارتباط المحسوس: يتطلب التفكير عادةً عملية عكسية، وهي الانتقال مرة أخرى من التجريد والتعميم إلى الواقع المحسوس، وهذا الارتباط بين المجردات

والمحسوسات يمثل شرطاً هاماً للفهم الصحيح للدافع ولأنه لا يسمح للتفكير بأن ينعزل عن التأمل الحسي في الظواهر كما توجد وتعمل في واقعها الحسي الملموس الحياتي في حين أن غياب هذه العملية يجعل معارفنا جوفاء منعزلة عن الحياة .

خ. التحليل: وهو العملية العقلية التي يتم بها فك ظاهرة كلية مركبة من عناصرها المركبة لها، إلى مكوناتها الجزئية .

د. التركيب: وهو عكس عملية التحليل، ويقصد به العملية العقلية التي بها إعادة توحيد الظاهرة المركبة من عناصرها التي تحدث في عملية التحليل . وتمكننا عملية التركيب من الحصول على مفهوم كلي عن الظاهرة من حيث أنها تتألف من أجزاء مترابطة .

دمج مهارات التفكير التحليلي بالمناهج الدراسية

أقسام وأنواع مهارات وعمليات التفكير

١. مهارات التفكير الناقد:

- مهارات تقويم معقولية الأفكار
- تقويم المعلومات الأساسية، باستخدام: (مهارة دقةالملاحظة .. وموثوقية المصادر).

تقويم الاستنتاجات واستخدام الدليل، باستخدام:

- (مهارة التفسير العلمي .. والتنبؤ)
- (مهارة الاستنتاجبالتماثل)
- (مهارة التعميم)

تقويم الاستنتاجات والاستنباط، باستخدام:

- (مهارة الاستنتاج الشرطي .. و الاستنتاج المطلق).
- الهدف: يتضح أن هذا القسم (مهارات التفكير الناقد) يحتوي على مجموع (٥)خمس مهارات فكرية .. نستخدمها للحصول على: (الحكم الناقد .. وتأسيس الأحكام على أسباب معقولة .. وانفتاح الذهن).

٢. مهارات التفكيرالإبداعي:

* المهارات الأساسية: (مهارات توليد الأفكار)

أ- توليدإمكانيات بديلة:

- الطلاقة .. (مهارة تعددية الأفكار)
- المرونة .. (مهارة الأفكار المتنوعة)
- الأصالة .. (مهارة الأفكار الجديدة)
- التفاصيل .. (مهارة الأفكار المفصلة)

ب- جمع الأفكار:

- (مهارة التماثل .. و الاستعارة)

الهدف: يتضح أن هذا القسم (مهارات التفكيرالإبداعي) يحتوي على مجموع (٥) خمس مهارات فكرية .. نستخدمها للحصول على: (إنتاج أفكار و منتجات أصيلة .. و عدم إغفال الأفكار غير العادية).

٣. مهارات تحليل الأفكار:

* المهارات الأساسية: (مهارات توضيح الأفكار)

أ- مهارات تحليل الأفكار:

- (مهارة علاقة الجزء .. بالكل)

- (مهارةالمقارنة .. والمقابلة)
- (مهارة التصنيف)
- (مهارة التسلسل)

ب- مهارات تحليل الحوا ر:

- (مهارة كشف الأسباب .. و النتائج)
- (مهارة كشف الافتراضات المسبقة)

الهدف: يتضح أن هذا القسم (مهارات تحليل الأفكار) يحتوي على مجموع (٦) ست مهارات فكرية .. نستخدمها للحصول على: (الفهم العميق والاسترجاع الدقيق للمعلومات .. لعرض الموضوع واستخدام المعلومات المرتبطة بالموضوع) .

٤. مهارة اتخاذ القرار:

الاستراتيجية الأساسية: التفكير في الخيارات والتنبؤ بالعواقب واختيار الخيار الأنسب.

المهارات: مهارات توليد الخبرات .. والتقويم والاختيار

الهدف: الحصول على قرارات مبنية على أساس سليم

٥. مهارة حلال مشكلات:

الاستراتيجية الأساسية: التفكير في حلول ممكنة والتنبؤ بالعواقبواختيار الحل الأمثل

المهارات: مهارات توليد وتوضيح الأفكار .. وتقويم معقوليتها.

الهدف: الحصول على الحل الأمثل .

المهارة الأولى من مهارات تحليل الأفكار

(مهارة علاقة الجزء .. بالكل)

الأخطاء الشائعة في طريقة تفكيرنا بالعلاقة بين (الجزء – والكل):

- نعرف الأجزاء بالاعتماد على شكلها الخارجي .. حيث أن (وصفنا للأجزاء متسرع)
- لا نفكر في إعادة تجزئة هذه الأجزاء إلى أجزاء أصغر .. حيث أن (اعتبارنا للأجزاء ضيق جدًا)
- لا نربط هذه الأجزاء ببعضها من حيث علاقتها بالكل الذي تؤلفه .. حيث أن (تفكيرنا مشتت بخصوص الأجزاء)

ملخص مهارة (العلاقة بين الجزء والكل)

هي الإجابة على الأسئلة التالية حينما نحلل أي علاقة بين الأشياء ومكوناتها .. كالتالي:

س١: ما هي الأجزاء الصغيرة التي تكون (الكل) ؟

س٢: ما الذي يحدث للكل لو لم يوجد هذا الجزء منه ؟

س٣: ما هي وظيفة هذا الجزء .. بالنسبة إلى الكل ؟

نشاط رقم (١)

تختار كل مجموعة موضوعًا من موضوعات النحو أو الصرف أو المطالعة، وتطبق عليه النموذج السابق في عملية التحليل (كما في الشكلين الثالث والرابع)

المهارة الثانية من مهارات تحليل الأفكار (مهارة المقارنة و المقابلة)

أهميـة مـهارة المقارنـة والمقابلـة:

أ. إن هذه المهارة تتضمن البحث في أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر .. من أجل تحقيقأغراض معينة.

ب. وتتضمن هذه المهارة دائمًا تحليل الخصائص المتطابقة .. والخصائص غير المتطابقة .. ومن ثم الوصول إلى هدف عن طريق هذا التحليل.

ت. كما أنها تساعد في الوصول إلى فهمٍ أعمق للأشياء التي نقارن فيما بينها .. من أجلاتخاذ قرارات مدروسة أو توضيح أي غموض.

ث. وكذلك تدخل مهارة (المقارنة والمقابلة) في مهام تفكيرية أكثر تعقيدًا مثل التصنيف .. والتعريف .. والتحليل بالقياس ... وغيرها.

أهداف مـهارة (المقارنة والمقابلة):

أ. أن المقارنة والمقابلة تدخل فيالعديد من القرارات التي نتخذها يوميا .. مثلاً: عند شراء أغراض من السوق – أو عنداختيار الطريق للذهاب إلى مكان ما ... وغيرها.

ب. أو يكون الهدف هو التعمقفي فهم الأشياء والأمور بشكل أفضل لمعرفة مظاهر تأثير بعض المؤثرات على هذهالأمور .. مثلاً: أن نجد شخصًا قد تغيرت حياته أو حالته بعد حصوله على وظيفة جديدة .. فندرس حالة هذا الإنسان بهدف معرفة مدى صحة تأثير الوظيفة الجديدة على حالته وهلهي فعلاً السبب في التغير أم لا.

الأخطاء الشائعة في إجراء عملية المقارنـة والمقابلـة:

أ. غالبًا ما نقارن ونقابل بين الأشياء بدرجات مختلفة من التعمق .. فقد نأخذ في بعض الأحيان الخصائص الظاهرة السطحية فحسب .. كالمظهر الخارجي مثلا .. ونُغفل عوامل أخرى تعتبر أكثر أهمية.

ب. أو نقوم بالمقارنة والمقابلة بشكل تقريبي .. ولكن الدقة تعتبر مهمة بشكل خاص في أحوال كثيرة.

ت. لأننا إذا لم نراعِ الدقة في المقارنة والمقابلة فقد تظهر لنا أمور كثيرة أنها متساوية أو متشابهة .. بينما هي غير ذلك على الإطلاق .. مثل: أن نقارن بين شخصين للحصول على وظيفة معينة .

ث. كما أننا نجد أنفسنا أمام مشكلة في حالة عدم إدراك (ضمنيات أوجهالشبه والاختلاف الواضحة) وذلك على المدى البعيد نوعا ما .. مثلاً: قد يبدو أن وجودكمية من الجبن في نوع معين من البيتزا أكثر من نوع آخر .. فنختار هذا النوع لذلك .. ونغفل أن هذا النوع بالجبن الكثير سيؤثر على زيادة السمنة أو مضر بعملية التخسيس .. حيث هذه هي المعلومة الضمنية التي تكون خافيهعلينا.

ومما سبق نلخص (الأخطاء الشائعة في طريقة المقارنة والمقابلة) إلى أربعة أخطاء يجب تجنبها:

- تحديد القليل من أوجه الشبه والاختلاف .
- تحديد أوجه الشبه والاختلاف السطحية فقط .
- القيام بالحكم التقريبي غير الدقيق على أوجه الشبه والاختلاف.
- عدم استقاء ضمنيات أوجه الشبه والاختلاف التي حددناها.

كيف نقوم بعملية المقارنة والمقابلة بمهارة

يمكن أن تؤدي عملية المقارنة والمقابلة إلى خيارات أكثر فاعلية .. والى رؤى أعمق .. إذا ركزنا تفكيرنا على أنواع مختلفة من أوجه الشبه والاختلاف الهامة .. وأخذنا الوقت الكافي للتفكير في ما تظهره أوجه الشبه والاختلاف.

- المقارنة و المقابلة (المفتوحة).
- المقارنة و المقابلة (المركزة).

نشاط رقم (٢)

كل مجموعة تقارن بين معلومتين من منهاج اللغة العربية باستخدام المقارنة المفتوحة مرة والمقارنة المركزة مرةً أخرى بحسب الأشكال الواردة سابقًا

مثل:

- المقارنة بين مصطلحين في النحو
- المقارنة بين شخصيتين قي قصة .
- المقارنة بين حيوانين وردا في موضوعٍ ما . . . إلخ .

المهارة الثالثة من مهارات تحليل الأفكار (مهارة التصنيف)

أهمية استخدام (التصنيف) بمهارة:

ليس (التصنيف) هو بمثابة إعطاء مسميات للأشياء فقط .. ولكنهأهم وأعمق من مجرد اختيار تسمية. حيث إن تصنيف الأشياء غالباً ما يربط بهامجموعة كبيرة عن المعلومات .. لأن قدرتنا وتمكُننا من التصنيف بمهارة للأشياءمنفردة تحت مفهوم عام .. توفر لنا طريقة رائعة لتنظيم أنواع معقدة منالمعلومات والمعارف الإنسانية والتعبير عنها .

الفرق بين: (التصنيف) و (التعريف):

- يتضمن التصنيف وضع أشياء معينة ضمن فئات عامة .. لكن المصطلحات التي نستخدمها لتسمية هذه الفئات .. حيث أنها غالبا ما تحجب عن العيان الخصائص المتنوعة التي تحملها هذه الفئات.
- لهذا فهناك علاقة عميقة بين التفكيرالمستخدم في التصنيف .. والتفكير المستخدم في التعريف: حيث يتضمن التصنيف وضع أشياءمفردة في فئات مناسبة .. بالاعتماد على الخصائص الواضحة لهذه الفئات .. أما التعريف فيتضمن تحليل معاني أسماء الفئات عن طريق شرح خصائص هذه الفئات بوضوح .

الهدف من التصنيف:

أ. مساعدتنا على اختيار ما نحتاجه .. بسرعة وسهولة .. مثال: (اختيار طبيب معين بناء على تصنيف تخصصه – أو شراء كتاب معين بناء على تصنيف موضوعه – دليل الهاتف).

ب. حماية الأشياء من الضرر والأذى .. مثال: (تصنيف البضائع على أنها قابلة للكسر .. يؤدي إلى حمايتها من الكسر – وتصنيف الأطعمة على أنها مجمدة .. يؤدي إلى تحديد المكان الذي يجب أن تحفظ فيه) .

ت. المساعدة على تحديد خصائص أو علاقات هامة .. مثال: (تحديد الألقابالتي يجب أن ننعت بها الآخرين (الأب – الأم) يحدد الحقوق والواجبات) .

الأخطاء الشائعة في الطريقة التي نصنف بها الأشياء:

أ. قد لا تتلاءم الطريقة التي نصنفبها الأشياء مع أهداف تصنيفها .. فقد تكون الفئة واسعة جدًا أو ضيقة جدًا.

ب. قد يكون لدينا فهم سطحي للسبب الذي قد يجعل شيئًا ما يقع ضمن فئةٍ ما .. وبالتالي قديؤدي تصنيفه بتلك الطريقة .. إلى فهمٍ سطحيٍّ لما نصفه بدلاً من فهم عميق.

ت. قدنجهل ما ترمز إليه أو تحمله من خصائص .. فنضع ضمنها الأشياء غير الصحيحة.

ث. قد نعرف ما ترمز إليه الفئة .. ولكننا قد نسيء الحكم على شيءٍ ما فلا ننتبه إلى أنهيمتلك هذه الخصائص .. ونصنفه بالتالي بالشكل الخاطئ .

التصنيف من الأسفل .. إلى الأعلـى:

يتميز التصنيف بهذه الطريقة باحتوائه على خمسة أسئلة .. الإجابة عليها بحسب المنظم البياني .. تؤدي إلى إتقان التصنيف بها بمهارة:

١- ما الخصائص التي تتميز بها العناصر المعينة ؟

٢- ما التصنيفات التي تبينهاوتشرحها هذه الخصائص ؟

٣- ما الهدف المرجو من تصنيف هذه العناصر ؟

٤- ما طريقة تصنيف العناصر التي تخدم هذا الهدف إلى أقصى درجة ؟

٥- أي العناصر تندرج ضمن كل فئـة ؟

التصنيف من الأعلــى .. إلى الأسـفل:

تعتمد هذه الطريقة على الإجابة على ثلاثة أسئلة حسب المنظم البيانيالمدرج:

١- ما الخصائص المعرفة للفئات التي أريد أن أصنف الأشياء ضمنها؟

٢-ما العناصر التي تتمتع بهذه الخصائص ؟

٣- كيف أصنف هذه العناصر .. ضمن الفئات المعطاة ؟

نشاط رقم (٣)

تختار كل مجموعة موضوعًا من مقررات اللغة العربية (مطالعة . نصوص . قواعد . . . . إلخ) وتصنف المعلومات الواردة فيه بالاستعانة بأحد الأشكال الواردة سابقًا الخاصة بمهارة التصنيف

المـهـارة الرابعة من مهارات تحليل الأفكـار

(مهارة السَّلسَلَة)

أهداف استخدام (السَّلسَلَة) بمهارة:

إن ترتيب الأشياء والأحداث هو أحد مهام التفكير التي تمارَس باستمرار .. فعند تخطيط جدول للعمل، نضع في الأولويات المهام حسب أهميتها، والوقت الذي تحتاجه، ونحاول برمجتها ضمن برنامج زمني معين.

وتتضمن كل أنواع السلسلة .. العملية الأساسية نفسها وضع شيء بعد شيء .. أو فكرة بعد أخرى وفقًا لترتيب معين .. فقد يحتل شيءٌ ما مكانًا مختلفًا في تسلسل مختلف).

حيث تعتمد الخواص التي تختارها لتسلسل الأشياء على أهدافك من هذه السلسلة.

أشهر أنواع السّلسلة المتخصصة:

أ. الترتيب بحسب التسلسل الأبجدي:ويتطلب الدقة في مراعاة الترتيب الصحيح للحروف.

ب. الترتيب الزمني (التسلسلات الزمنية): تتضمن الترتيب الزمني الذي تحدث ضمنه الأشياء .. وتتضمن كذلك في بعض الأحيان موافقة بيانات حول أحداثٍ ما .. مع فترات فاصلة معطاة ضمن خط زمني معين .. مثلما نتذكر بعض الأحداث الهامة عن طريق ربطها بمعالم هامة.

ت. الترتيب أو السلسة حسب (الفئة):ويتضمن هذا الترتيب السلسلة حسب الكمية .. أو النوعية .. أو ما يعبر عنه بالدرجات (كدرجة تواجد مواد معينة كالسكر في أشياء معينة) .. أو بحسب فائدتها في مجال معين (مجموعة مختلفة من الأدوات أن تخدم غرضًا معينًا) . . وبحسب قيمة الأشياء (مستوى جمال هذه الأشياء .. أو مدى أهلية مرشحٍ ما لوظيفةٍ ما) .. أو يتعلق الترتيب بخاصية معينة (كترتيب الطعام بحسب السعرات الحرارية الموجودة في مقدار معين منه) .. أو بالجمع بين عدة معايير مختلفة (كترتيب الطعام بحسب القيمة الغذائية الإجمالية له).

من أهم أنواع التسلسل الزمني:

أ. (تحليل العمليات): ويتضمن ترتيب الخطوات بشكل صحيح في إجراءٍ معين .. مثال: إذا لم نرتب خطوات خبز العجين ليصبح خبزًا على الشكل الصحيح.. فقد لا ينضج بشكل جيد.

ب. (المتسلسلات السببية): كسلسلة الخطوات في حركة الشطرنج .. حيث نقوم بالاعتماد على الترتيب الزمني لتحديد السلسلة السببية لأحداث أو تصرفات معينة .. تؤدي إلى تصرفات أخرى .. لذا يجب علينا ترتيب الأحداث ضمن ترتيب معين حتى نفهم السبب لحدوثها .. وتحديد المسؤول .. واتخاذ القرار حول ما الذي يجب أن أقوم به إذا تكررت هذه الأحداث في المستقبل.

ج. (أسلوب الحلقات): هو إعادة تسلسل الأحداث المتتابعة ضمن الترتيب الزمني نفسه .. مثال: (إعادة تمثيل تنفيذ جريمة) .. أو (تتابع الفصول الأربعة) يعتبر عملية تكرار السلسلة نفسها لأحوال الطبيعة .. ضمن توقيت زمني منتظم .. حيث يتيح لنا فهم هذه الحلقات التنبؤ بالأحداث المتكررة .. ويجعلنا ندرك بأن التغيير في مراحل معينة في الحلقة يؤثر على النظام ككل.

الأخطاء الشائعة في عملية السلسلة:

أ. اختيار تسلسل لا يتناسب إلا بشكل بسيط مع الغرض المرجو من الترتيب.

ب. الفهم غير الملائم لمعيار وضع الأشياء وفق تسلسل معين.

ت. عدم موافقة بعض العناصر لتسلسل معين بسبب النسيان .. أو التسرع .. أو الفشل في الرجوع إلى التفاصيل .

كيفية سَلسلة الأشياء بمهارة:

أ. (الترتيب البسيط): وهو وضع الأشياء في تسلسل موجود مسبقًا .. أو فيتسلسل يجب علينا اكتشافه.

ب. (التسلسل بحسب الفئة): وهي السَّلسلة بحسب الدرجة أو القيمة .. وهو التسلسل الذي يتضمن تحديد الأولويات .. وهو أكثر أشكال الترتيب تعقيدًا.

خطوات (التسلسل البسيط):

لسَلسلة الأشياء بهذه الطريقة .. يجب علينا الإجابة على الأسئلة الأربعة التالية .. بجدول بياني بسيط من تصميمنا:

١ –ما هو الغرض (الهدف) من السلسلة ؟

٢– أي أنواع السلسلة يخدم هذا الغرض بشكل أفضل ؟

٣– أي المعايير يجب أن تستخدم لوضع العناصر بالشكل الملائم في هذا النوع من السلسلة ؟

٤– كيف يتناسب موقع كل عنصر في السلسلة بناء على هذه المعايير ؟

خطوات (التسلسل حسب الفئـة)

لسَلسلة الأشياء بهذه الطريقة .. يجب علينا الإجابة على الأسئلة الأربعة التالية .. وذلك باستخدام المنظمات البيانية (١–٤):

١– ما هو (الهدف) من السلسلة حسب الفئة ؟

٢– ما هي الخصائص التي يجب أن تتوفر في شيء ما .. حتى تخدم هذا الهدف ؟

٣– أي من هذه الخصائص موجودة في كل من الأشياء التي تمت المقارنة فيما بينها ؟ .. وإلى أي درجة تحتوي هذه الأشياء على تلك الخصائص ؟

٤– أي هذه الأشياء يحتوي على أكبر عدد من الخصائص المرغوبة .. ثم الأقل درجة .. فالأقل ؟

نشاط رقم (٤)

تختار كل مجموعة خمسة من الشعراء العراقيين وتقوم بترتيبهم على النحو التالي:

١- ترتيباً زمنيًا بسيطاً من الأقدم إلى الأحدث .

٢- ترتيباً في فئات باستخدام الجدول السابق بناءً على:

أ . غزارة شعره .

ب . قوة شعره .

(مهارة تحضير دروس دمج مهارات التفكير بالمناهج الدراسية)

تنقسم إلى أربعة أقسام أساسية .. يجب على المدرّسين مراعاتها بكل دقة في أثناء التحضير لأي درس نرغب في دمج أي مهارة من مهارات التفكير فيه .. كالتالي:

١- مدخل إلى: محتوى الدرس .. و مهارة التفكير .

٢- التفكير النشط .

٣- التفكير في التفكير.

٤- تطبيق التفكير.

١- مدخل إلى: محتوى الدرس .. ومهارة التفكير:

أ- تعليقات المتعلمين حول طرح أهداف المحتوى:

يجب في مقدمة الدرس أن تستثير معرفة المتعلمين السابقة للمحتوى .. وأن تحدد مدى ارتباطها بمحتوى الدرس ومدى أهميتها.

ب- تعليقات المتعلمين حول طرح عملية التفكير ومدى أهميتها:

يجب على مقدمة الدرس أن تستثير معرفة المتعلم السابقة فيما يختص بمهارة التفكير .. واستعراض مهارة أو عملية التفكير .. وإيضاح قيمة ومدى أهمية القيام

بالتفكير بطريقة ماهرة . حيث تمثل المقدمة أرضية تمهد لعملية التفكير .. وتؤكد على إيجابيات القيام بها بمهارة .

٢- التفكير النشط: (التفكير الحيوي الشامل للتوجيهات اللفظية والمنظِّمات البيانية) حيث يجب أن يعمل النشاط الرئيسي للدرس على ربط ودمج مهارة وعملية التفكير بشكل محدد وواضح بالمحتوى .. وهذا يسهل استيعاب محتوى الدرس وأهدافه .. حيث يتم توجيه المتعلمين إلى المنظمات البيانية والإرشادات اللفظية التي تندرج ضمن لغة مهارة التفكير.

٣- التفكير في التفكير:(يتضمن أنشطة متباعدة تساعد المتعلمين على التفكير في عملية التفكير) يطرح المدرّسون على المتعلمين أسئلة مباشرة حول طرق تفكيرهم .. وتقود خارطة ما وراء المعرفة إلى مكونات هذه الأسئلة .. ويفكر المتعلمين في (طريقة) التفكير الذي اتبعوه .. والخطة التي انتهجوها ومدى فاعلية هذا التفكير.

٤- تطبيق التفكير: أنشطة لانتقال أثر التدريب تتضمن استعمال المتعلم التلقائي للمهارة في أمثلة أخرى.

وهنالك مجالان رحبان لهذه الأنشطة: (النشاطات القريبة) و(النشاطات البعيدة) التي تتبع موضوع الدرس.. وفي التعزيز لاحقا طيلة السنة الدراسية .. ويتضمن هذان النوعان تدخلا أقل من المدرّسين في عملية التفكير .. مقارنة بمرحلة التفكير النشط.

أ . الانتقال المباشر لأثر التدريب:

١ . الانتقال القريب لأثر التدريب: تطبيق العملية أثناء الدرس نفسها أو في العاجل القريب على محتوى مماثل للدرس.

٢ . الانتقال البعيد لأثر التدريب: تطبيق العملية أثناء الدرس نفسها .. أو في العاجل القريب

على محتوى مختلِف للدرس .. و التقليل من تدخل المدرّسين في عملية التفكير.

ب . التعزيز لاحقاً:

تطبيق مهارة التفكير فيما بعد .. أثناء السنة الدراسية على محتوى مختلف للدرس .. والتقليل من تدخل المدرّسين في عملية التفكير.

ج . تقييم تفكير المتعلمين:

تتضمن أعمالاً شفهية أو تحريرية .. ومشاريع تبين مدى الاستعمال الفعال لمهارة أو عملية التفكير.

نشاط رقم (٥)

ما هي الفروقات .. بين هذه الطريقة في تحضير الدروس .. والطريقة التقليدية ... باستخدامنا وتطبيقنا لمهارة (المقارنة و المقابلة)

نشاط رقم (٦)

تقوم كل مجموعة بإعداد تحضير لدرس في اللغة العربية باستخدام إحدى مهارات التفكير التحليلي الأربع التي تحدثنا عنها في هذه الدورة .

الفصل السادس

دمج مفاهيم التنمية المستدامة في المناهج

الفصل السادس: دمج مفاهيم التنمية المستدامة في المناهج

أثر التعليم على التنمية البشرية

لا يقتصر أثر التعليم على تحسين إنتاجية العمل بل يتعدى ذلك إلى التأثير على نوعية الحياة بمفهومها الشامل، فالتعليم يؤثر على السلوك الثقافي والاجتماعي للأفراد، حيث يتبين من علاقة معدل الخصوبة (مقاساً بعدد المواليد لكل امرأة) ونسبة الأمية أن هناك ارتباطاً موجباً بين المتغيرين، فزيادة نسبة الأمية تؤدي إلى زيادة معدل الخصوبة، وارتفاع المستوى التعليمي للمرأة يؤدي إلى انخفاض معدل الخصوبة. فالتعليم يؤثر على الخصوبة من خلال تأخير سن الزواج وزيادة استخدام موانع الحمل. تجدر الإشارة إلى أن معدل الخصوبة يتأثر بعوامل اجتماعية وثقافية متعددة لكن للعامل الاقتصادي (المتمثل في تكلفة الإنجاب وارتفاع تكلفة الفرصة البديلة لوقت الأم) دوراً هاماً في ذلك ويعكس هذا الدور تجربة الدول المتقدمة التي تنخفض فيها معدلات الخصوبة.

كما يخدم التعليم غرضاً اجتماعياً هاماً، فلا ينظر للتعليم على أنه وسيلة لزيادة المهارة التي تتطلبها عملية التنمية، لكنه أيضاً وسيلة لمنح أفراد المجتمع الفرصة للتقدم المادي والاجتماعي، فللتعليم دور هام في خلق الإنسان النافع المنتج والمواطن الصالح. فكلما زاد عدد المتعلمين ارتفع مستوى التفكير العلمي والمنطقي لدى أفراد المجتمع، مما يسهم في عملية التغيير الاجتماعي التي تشكل الشرط الضروري للتحضر والتنمية في المجتمع.

ويعد التعليم من وجهة النظر الاقتصادية سلعة استثمارية واستهلاكية خاصة وعامة في الوقت نفسه، فهو سلعة استهلاكية خاصة لمنافعه المباشرة حيث يشبع حاجة

أصيلة لدى الفرد في المعرفة، وسلعة استثمارية خاصة لأنه يعود على الفرد بزيادة في الدخل عن طريق تحسن قدرة الفرد الإنتاجية. وهو سلعة عامة نظراً لما له من آثار خارجية مفيدة للمجتمع (العيش في وسط متعلم أفضل) لذا لا يترك عادة لاقتصاد السوق.

كما يسهم التعليم في تماسك النسيج الاجتماعي، ولن يكون بإمكان دولة تتزايد فيها الفجوة بين الأغنياء والفقراء أن تقيم نظاماً سياسياً مستقراً، فالتفاوت الطبقي يمثل خطراً على الأمن والسلام في الشوارع، ويدعو الفقراء إلى التحول للعنف كما حدث في كثير من الدول النامية، خصوصاً أن العولمة وانفتاح الاقتصادات الوطنية على بعضها سيزيد من الحساسيات بين زيادة الدخول وتفاقم اللامساواة، ولن يكون بمقدور اقتصاد السوق أن يعالج هذه المشكلة خصوصاً أنه سيكون من الصعب على ذوي المهارات المنخفضة الانضمام إلى ميدان السباق الاقتصادي.

التعليم باعتباره حقاً للإنسان

الحق في التعليم حق منصوص عليه بكل وضوح في المادة ٢٦ من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. وهذا يشكل اعترافاً بالقيمة الإنسانية الجوهرية للتعليم، وهو اعتراف يقوم على أسس أخلاقية وقانونية راسخة. ومن هذه الناحية، فإن التعليم يمثل أيضاً وسيلة لا غنى عنها لتحرير وحماية حقوق الإنسان الأخرى من خلال توفير الدعائم اللازمة لضمان الصحة الجيدة والحرية والأمن والرفاه الاقتصادي والمشاركة في النشاط الاجتماعي والسياسي. فكفالة الحق في التعليم تعزز فرص الناس في الحصول على حقوقهم الأخرى وتمتعهم بها.

التعليم والقدرات البشرية

طرأ في السنوات العشرين الماضية تحول كبير في التفكير بشأن التنمية البشرية. ومن أجل تأمين التخلي عن التركيز الضيق على مبدأ نمو دخل الفرد كمؤشر أساسي على نجاح السياسات الإنمائية، فقد برز إطار جديد يشدد على المدى الذي تم بلوغه في تعزيز قدرات الناس وفي توسيع الخيارات المتاحة لهم للتمتع بالحريات التي تعطي للحياة معناها وقيمتها. وهذه الحريات تشكل حقوق الناس في الحصول على الموارد التي تمكنهم من تجنب المرض وتكفل لهم احترام الذات والتغذية الجيدة وسبل العيش المستديم والتمتع بعلاقات سليمة فيما بينهم. وفي هذا الإطار يعتبر التعليم أمراً هاماً لثلاثة أسباب على الأقل.

- السبب الأول: في أن المهارات المكتسبة من التعليم الأساسي، مثل القدرة على القراءة والكتابة، تنطوي بحد ذاتها على قيمة كبيرة باعتبارها نتيجة أساسية من نتائج التنمية.
- السبب الثاني: هو أن التعليم يمكن أن يساعد على تحاشي جوانب أخرى أكثر سلبية في الحياة. فعلى سبيل المثال، سيؤدي التعليم الابتدائي المجاني والإلزامي إلي الحد من تشغيل الأطفال؛
- السبب الثالث: فهو أن التعليم يضطلع بدور قوي في تمكين الفئات السكانية التي تعاني من أوجه حرمان. ومع ذلك فإن النساء اللواتي حصلن على التعليم يمكنهن أن يعشن حياة أفضل وأطول من حياتهن بدون تعليم.

وبهذا المعنى، فإن للتعليم الشامل والمتاح للجميع، بغض النظر عن الطبقة أو الطائفة الاجتماعية أو الجنس، يعطي تأثيراً قوياً في معالجة العوائق الاجتماعية

والاقتصادية داخل المجتمع المدني، كما أنه يمثل عاملاً أساسياً في تحقيق الحريات الإنسانية.

ثالثاً: المعرفة التكنولوجية والتنمية البشرية

المعرفة التكنولوجية والنمو الاقتصادي

يتميز العصر الحالي عن العصور السابقة، بسرعة التغيير في مجالات الحياة كافة، حتى أصبح ينعت بعصر الثورات، الثورة المعلوماتية والثورة التكنولوجية وثورة الاتصالات، وتمثل تلك الثورات العلمية والتقنية قفزات في هذه المجالات، أي تطورات سريعة ومتلاحقة " فالثورات العلمية مقصود بها سلسلة الأحداث التطورية غير التراكمية، والتي يستبدل فيها بالنموذج الإرشادي القديم، كليَا أو جزئياَ؛ نموذجاً إرشادياً جديداً ومتعارضاً معه"

وما شهده العالم خلال العقود الأخيرة من القرن الماضي، من تطورات متلاحقة وسريعة في مجال المعرفة والتكنولوجيا، وظهور فكرة العولمة الاقتصادية بتجلياتها السياسية والثقافية والاجتماعية؛ أحدث تأثيراً علي منظومة المجتمعات في دول العالم كافة، وأمام هذه التأثيرات انقسم العالم إلي كتلتين، كتلة مؤثرة وتتمثل في دول العالم المتقدم (الشمال) وهي التي تنتج المعلومات والتكنولوجيا، وتسيطر علي الاقتصاد، وكتلة متأثرة وتتمثل في دول العالم النامي (الجنوب) وهي التي تستهلك نتاج المعلومات والتكنولوجيا، دون أن تكون فعالة في ميدان إنتاجها.

ونتيجة هذا التأثير والتأثر بين كتلتين غير متكافئتين، نشأ صراع يطلق عليه صراع الشمال والجنوب، وأخذ هذا الصراع أشكالاً متعددة سياسية وثقافية واقتصادية وعسكرية.

أما مصطلح التحديات الذي يطلق علي المتغيرات الناتجة عن التطور العلمي والتكنولوجي والعولمة، والذي شاع استخدامه في الخطاب السياسي والثقافي والتربوي في دول العالم الثالث، إنما يدل علي عدم قدرة هذه الدول علي التعامل مع متغيرات العلم، وعدم قدرتها علي المنافسة في السوق الاقتصادية الجديدة في الوقت الذي أصبحت فيه هذه المتغيرات قوى لتقدم الدول المتقدمة، أصبحت معوقا لنمو الدول النامية، التي لا تستطيع ملاحقة التطور واستيعاب الجديد من العلم والتكنولوجيا، ولا تستطيع منع تأثير هذه المتغيرات علي الجوانب السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية عن مجتمعاتها .

ولعل أول ما ينبغي تأكيده كمسلمات أساسية اقتران تقدم العلم والتقانة في الانجازات الهائلة التي حققتها الدول الرأسمالية المتقدمة .و"قد أظهرت الدراسات التي أجريت في العديد من البلدان الصناعية أن ٦٠ إلى ٨٠ % من التحسن في مستوى المعيشة يعزى إلى التقدم التقاني وأن ٢٠% يرجع إلى تراكم رأس المال، ولذلك يمكن اعتبار التقانة عاملاً رئيسياً في التنمية".

وتحقيقاً لهذا التطور في البلدان المتخلفة على قاعدة التنمية المبرمجة لابد بالدرجة الأولى من إتاحة الفرص أمام إنتاجية علمية على مختلف المستويات الدراسية والبحثية باعتبار التعليم الطاقة الأساسية في امتلاك المعرفة لتوفير الطاقات البشرية الكفؤة وتوليد التقانة المتوطنة وجميعها من أساسيات استراجية التنمية الذاتية.

ويساعد توفر العناصر البشرية المؤهلة الاقتصاد على استيعاب التقنية الأجنبية، فالدولة النامية التي تمتلك رأس مال بشري مناسب تتمكن من النمو بشكل أسرع، نظراً لأنها تستطيع الانتقال إلى رتبة أعلى على سلم التقنية. ويعكس هذه الحقيقة النظر إلى أعداد المشتغلين في البحث العلمي في عدد من الدول المتقدمة

والنامية، فقد بلغ عدد العلماء والمهندسين لكل مليون في راوندا ١٢ عالماً ومهندساً عام ١٩٨٥، في حين بلغ هذا العدد في اليابان ٥٦٧٧ عالماً ومهندساً عام ١٩٩٢، وفي الولايات المتحدة الأمريكية ٢٦٨٥ عالماً ومهندساً لكل مليون، أما في الدول العربية فقد بلغ عدد العلماء والمهندسين ٢٠٢ لكل مليون عام ١٩٩٤، وفي قارة أفريقيا عموماً بلغ هذا العدد ٥٣ عالماً ومهندساً لكل مليون عام ١٩٩٤م، وفي كوريا الجنوبية وسنغافورة بلغ عدد العلماء والمهندسين ٢٦٣٦ و٢٥١٢ لكل مليون على التوالي عام ١٩٩٤م.

إن حيزاً هاماً من أدبيات النمو التي تركز على التقدم التقاني والاستثمار في رأس المال البشري تحاول أن تربط بينهما وفق واحد من التوجهين: (Kim & Lee 1999)

(١) الاتجاه التعويضي الذي يرى أن التقانة تعوض مهارات رأس المال البشري ومن ثم، فإن التقدم التقاني سيقلص الطلب على رأس المال البشري وينقص المتطلبات من التعليم والتدريب.

(٢) الاتجاه التكاملي الذي يرى أن تقدم التقانة يغير الطلب النسبي على المهارات محولاً إياه من الطلب على العمالة قليلة المهارة إلى العمال المهرة والأكثر تعليماً ومن ثم، يزيد الاستثمار في رأس المال البشري.

دمج مفاهيم التنمية المستدامة في المناهج

من الطبيعي أن تواكب المناهج الدراسية التغُيرات العلمية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية الحاصلة على المستوى الوطني وعلى المستويين الإقليمي والعالمي. وقد اصطلح على تسمية ما يتم إدخاله إلى المناهج من معارف وقيم ومهارات اجرائية في مختلف الميادين العلمية والثقافية والاجتماعية بالتجديدات التربوية منها: الجندرة أو المساواة بين الجنسين وحقوق الإنسان وثقافة القانون الإنساني وحل النزاعات وحماية

لبيئة والتنمية المستدامة وغيرها. إنّ طرح إدخال هذه التجديدات في المناهج الدراسية ينجم عنه مشاكل عدة منها تحويل المناهج إلى مواد موسوعية، إيجاد الوقت اللازم لذلك، إعداد المدرّسين لتدريسها، إنتاج الأدوات التربوية اللازمة... وكان لا بد من إدخال هذه التجديدات في المناهج من جهة وعدم المس بتنظيم البرنامج الدراسي والملاءمة مع أعمار المتعلمين وتنامي المعرفة الأكاديمية المطلوبة من جهة ثانية.

أوّلاً: استراتيجيات الدمج

في مواجهة هذه المسألة تطرح تربوياً مقاربات عدة أو استراتيجيات أهمها:

- استراتيجية الأنشطة اللاصفية: حيث يتابع المتعلمين برنامجًا تعلّمياً/ تعليمياً خارج المنهاج الدراسي وخارج الدوام المدرسي وتوزع هذه البرامج على الحلقات أو المراحل وفاقًا لاهتمامات المتعلمين. مثلاً تطرح مسألة المساواة بين الجنسين ومشاكل المراهقة والإدمان في الحلقة الثالثة، وحماية الحيوانات المهددة بالانقراض، وحل النزاعات في الحلقة الثانية. ومن المقررات ما يتنامى مع الحلقات وصولاً إلى المرحلة الثانوية مثّل التنمية المستدامة وثقافة احترام القانون. أما الهدف من اعتماد هذه الاستراتيجية فهو تحقيق المكتسبات اللازمة خارج غرفة الصف وفي جو من الحرية والارتياح خصوصاً إذا كانت الأنشطة قائمة على اكتشاف المعرفة وعلى تطبيقها المباشر.
- استراتيجيّة المقررات المستقلة: تقوم هذه المقاربة على بناء مقرر دراسي خاص بالموضوع المستهدف كالتنمية المستدامة أو الجندرة أو ثقافة القانون وغيرها وقد يتنامى هذا المقرر مع الحلقات أو يخصص لحلقة معينة. يتضمن هذا المقرر الأهداف العامة والأهداف الإجرائية وشبكة المفاهيم وأدوات التدريس والمعينات التربوية والطرائق التعليمية والحصص الدراسية وأدوات التقويم المختلفة. فيصبح

المقرر كأي مادة تعليمية أخرى. يتلخص الهدف من اعتماد هذه الاستراتيجيّة بسهولة الإجراء وشفافية المواكبة وطواعية التقويم، لكنه يتطلب تنسيقاً زمنياً وأكاديمياً وتربوياً مع المواد التعليمية الأساسية. وقد يستلزم أيضا تكييفاً وتعديلاً للمعارف والمهارات والمواقف بما يتناسب مع سير المناهج عامة. وإذا كثرت المستجدات التربوية فهل يصاغ لها مقررات عدة مستقلة؟ وكم يتطلب ذلك من الوقت الدراسي؟ وهل يرهق المتعلم ويحوّلِ اهتماماته عن المواد الأساسية؟

- استراتيجيّة الدمج أو التكامل: تعتمد هذه المقاربة التربوية بشكل أساسي على دمج المستجدات التربوية على أنواعها البيئية والتنموية والمواطنية والتكنولوجية والمدنية ... بالمناهج الدراسية بشكل متكامل مع المواد التعليمية ويشكّل متنام مع الحلقات. هذا إذا كانت هذه المستجدات معتمدة رسمياً وواضحة عند بناء المنهاج. واذا طرأت مستجدات أخرى خلال فترات تطبيق المناهج مثل التربية على التنمية المستدامة أو التربية على ثقافة احترام القانون أو التربية على المواطنية فيمكن دمجها في المواد الدراسية في المكان المناسب فنيًا وأكاديميًا وتربويًا. يتلخص الهدف من اعتماد هذه الاستراتيجيّة بالتالي:
- لا تثقل المناهج بمضامين جديدة تمدّدِ اليوم الدراسي، وهي لا تتماشى مع المسارات التعليمية / التعلمية وفاقًا للمعايير التربوية المطلوبة، وإنما تتوافق مع النظرة الشمولية أو التكاملية للعديد من المستجدات التربوية، التي تجمع في غالبيتها بين المعارف والقيم والمهارات. إنها تتطلب قراءة تقاطعية للمنهج وبالطبع بناءً مزدوجاً عمودياً وأفقيا.
- وهي تعتبر عملية متواصلة ومواكبة للتغيرات والتطورات الثقافية والعلمية والاقتصادية. تندرج ضمن هذه الاستراتيجية طريقة التربية بالوضعيات (سكالون

Scallon) في حال كانت وضعيات تنفيذية أو وضعيات إشكالية، وطريقة المشروع إن اعتمدت على مستوى المادة الواحدة أو مواد عدة أو على مستوى المؤسسة التربوية وهذه الأخيرة هي استراتيجية تربوية قائمة بذاتها.

٤. استراتيجية المشاريع التربوية: تعتمد التربية بالمشاريع على مراكز الاهتمام عند المتعلمين)دكرولي(وعلى التعلم بالعمل)ديوي(مثلها مثل التربية بالوضعيات. وهي بذلك تأخذ بعداً حياتياً ووظيفياً. يحفّزِ المشروع المتعلمين بشكل دائم ومتواصل ويقوم على التضامن داخل المجتمع المدرسي وبينه وبين مؤسسات المجتمع المحلي من بلدية أو جمعية أو نادٍ أو مؤسسة اقتصادية. ويعلّمِ المشروع المتعلمين على المفاوضة والمحاججة والتخطيط والتنفيذ وفاقًا لمعايير جودة معينة. وهذا يستلزم تقويماً تكوينياً متواصلاً وتوظيفاً للعديد من المهارات المعرفية والانفعالية والسيكوحركية والاجتماعية وتطويرًا للحسّ بالمسؤولية تجاه الذات والآخرين.

وبما أن التنمية المستدامة تتمتع بالشمولية وتطول كل مجالات الحياة، فهي تشكّل مرجعاً لاختيار المشاريع التربوية وتطويرها، وإدارتها واختيار الأسس والمعايير لتقويمها والحكم على مدى نجاحها أو فشلها. كما تشكّل مرجعاً للعديد من مؤسسات المجتمع المدني والمؤسسات المحلية يساعدها على تحقيق غاياتها الاقتصادية والاجتماعية والبيئية. هذه المرجعية المشتركة تجعل التوافق والملاءمة بين المشاريع التربوية والمدنية أمرًا طبيعيًا خصوصًا أن جميعها تبتغي تنمية قدرات الناس أفرادًا وجماعات (Empowerment) مهما كانت الاستراتيجية المعتمدة.

ثانياً: آليات الدمج

١. دمج التجديدات: يقصد بالتجديدات ما تمت إليه الإشارة سابقًا وهي المواضيع الجديدة التي تطرأ بعد وضع المنهج موضع التنفيذ مثل المساواة بين الجنسين أو التنمية المستدامة وغيرها من المواضيع. ويقصد بالدمج هنا عملية إدخال تعديلات معينة على عناصر الأهداف أي على الأداء أو الشروط أو المعايير أو المنتج. وتوجيه عملية التعليم / التعلم لكي يكتسب المتعلم المعارف والمواقف والمهارات المتصلة بهذه التجديدات من دون تعديل أو تحويل أو انعطاف في المسارات الأساسية للمناهج.

٢. التحويل التربوي: الواقع أن العملية التربوية تحتوي بطبيعتها الإنسانية، أي بكونها عملية تواصل بين طرفين أو أكثر، على بعدين لا يمكن للمنهج أن يتحكم بهما، مهما كانت صياغته محكمة ودقيقة ومهما كانت الأدوات التعليمية كفوءة وملائمة للأهداف: البعد الأول هو البعد الشخصي ويتمثل بمجموع التجارب والأنشطة المنظمة التي يقوم بها المتعلم لكي يحقق الأهداف المنتظرة منه. فإتقان المعارف والمهارات يحمل دائمًا لمسة المتعلم وفرادته وقدراته الشخصية. يمتلك المتعلمين الخبرات نفسها في الصف وعند تقويم التعلم يصنفون في تراتبية خاضعة من حيث المبدأ لمعيار الكفاءة فالتعلم دائمًا مشخص. والبعد الثاني هو بعد تعليمي فعندما يوصل المدرّس الرسالة مشبعة بمكونات شخصيته من ناحية المعرفة والقيم والمهارات فيتأثر فيها المتعلم وقد يتمثل مدرّسه في أدائه ومواقفه وإدارته لصفه وإتقانه لمعرفته. بذلك يبدو وكأن المنهاج هو منهاج شكلي كما صيغ من قبل المصممين والتربويين ولا يصبح منهاجًا فعليًا ونافذاً إلاّ من خلال عمليات التعلّم/التعليم. وهو خفي من ناحية طريقة المدرّس في إيصاله أو في وضعه

موضع التنفيذ. إذاً هناك دمج لمكونات كثيرة لم يذكرها المنهاج في العمليات التعليمية/التعلمية. وما أود أن أوضحه هنا انه يمكن بطريقة واعية ومبرمجة مسبقًا أن أدمج في الأهداف التعليمية معارف ومواقف ومهارات وإجراءات تغني المنهج وتجعل المتعلم على تماس مباشر بالحياة وبمشكلات عصره. فكيف يتمّ هذا الدمج؟

٣. الدمج في الأداء وطبيعة المنتج:ان الأداء عنصر أساسي في صياغة أهداف المناهج والدروس ويتدرّج هذا الأداء وفاقًا للتصنيفات المختلفة من البسيط القائم على التذكّر إلى التركيب والتقويم كما يتنوع بين المعرفي والانفعالي والسيكوحركي. في المناهج اللبنانية يطغى الأداء المعرفي القائم على التذكر والفهم على غيره من المستويات في العديد من المواد. وقد اسهب في استعمال أفعال مثل يفهم ويدرك ويعي ويحيط وغيرها، وهي أفعال ذات معان واسعة وقد استتبع كل منها بمنتج معين لم يحدد موضوعه بدقة مثل: يفهم نصاً يدرك معاني الجمل، أو يطبق قاعدة ويركب جملة... هذا الواقع يعطي المدرّس إمكانية مرنة في اختيار نوع المنتج أو تحديده، وبالتالي بإمكان المدرّس أن يختار أو يحدد منتجات تتمحور حول مختلف مواضيع التنمية المستدامة.

مثال على ذلك: في مادة اللغة:

- أن يفهم المتعلم نصًا حول الفقر أو حماية الحيوانات المهددة بالاندثار.
- أن يكتب نصًا وصفيًا حول موضوع الفقر معتمداً على الرسوم المرفقة.

- في مادة الجغرافيا:

أن يركّب نصًا عن الفقر انطلاقًا من خريطة أحزمة الفقر في المدينة.

- في مادة التربية:

أن يعرض كيفية الخروج من حالة الفقر.....

بالإمكان في كل هذه الأهداف تغيير طبيعة المنتج من دون المساس بمهارات اللغة أو الجغرافيا أو التربية أو غيرها من المواد. فالمناهج في طبيعتها ترتكز على المهارات أكثر منها على المعلومات وتترك للمدرّس والمنسق اختيار العديد من عناصر الدرس وخصوصًا نوع المنتجات المطلوبة.

٤. الدمج من طريق الشروط: أن المعينات التربوية الأكثر استعمالاً في الأنشطة التربوية عديدة منها: الصور والرسوم والنصوص أنواع الترسيمات الدلالية كافة. فيمكن اعتماد معينات بصرية تحمل وسائل تخدم الموضوع الذي ينبغي دمجه في المنهاج مثال على ذلك: صور عن فرز النفايات أو حماية الأنواع المهدّدة بالاندثار أو كيفية ترشيد الاستهلاك أو رفع الكفاءات الإنتاجية للفقراء ... وتشكل هذه المعينات عناصر توجه النشاط الذهني للمتعلم نحو الموضوع العام المطروح وقد ترافق بعض المعينات مواد تعليمية عدّة كالمعينات المتصلة بالتنمية المستدامة. فيجري احتساب نسبة الفقراء أي الذين دون خط الفقر انطلاقاً من جداول المداخيل في مادة الرياضيات واحتساب نسبة الحراريات والقيمة الغذائية في مادة العلوم وقراءة خريطة الفقر وأسبابه ومضاعفاته في الجغرافيا وقوانين وآليات إعادة توزع الدخل في التربية المدنية ... وتمارس أيضا كفايات اللغة الأربع بالاعتماد على معينات تربوية متصلة بالموضوع نفسه. هذه الآلية في الدمج سهلة من جهة، لكنها تتطلب عناية خاصة في اختيار المعينات وتوظيفها لكي تغني أداء المتعلم وتحفزه لإنجاز العمل المطلوب منه.

٥. الدمج من خلال معايير التقويم: يعتبر التوافق بين وضعيات التعليم ووضعيات التقويم مبدأ أساسيًا مِن مبادئ التقويم فلا يمكن ان يقوّم المتعلم في وضعيات

جديدة لم يواجه ما يماثلها سابقاً. لذلك إذا أدْخَلْتَ معارف وقيمًا ومهارات خاصة بالتنمية المستدامة من خلال الأداء والمنتج ومن خلال الشروط فلا بد أن تَلْحَظَهُ في معايير التقويم.

تظهر المضامين المشار إليها في معايير عدة منها في مؤشرات الملاءمة ومنها في مؤشرات الصوابية ومنها في مؤشرات استعمال أدوات العلم (كالمفاهيم والمهارات الخاصة بمادة تعليمية معينة) وبما أن المناهج لم تحدّدِ بشكل دقيق معايير التقويم والمؤشرات التي تترجم كلاً منها بشكل قابل للملاحظة والقياس، لذلك فإن بالإمكان اعتماد بعض مبادئ التنمية المستدامة كمعايير ومؤشرات لبعض الأهداف التي تتناول مواضيع البيئة أو العدالة الاجتماعية أو الفعالية الاقتصادية: وتطرح هذه المواضيع حالياً في منهاج العلوم الطبيعية والكيميائية، والجغرافيا والتربية المدنية والعلوم الاجتماعية والاقتصادية، وتطرح أيضا في بعض المواضيع الأدبية في اللغة العربية واللغات الأجنبية.

ثالثاً: الدمج في الوضعيات

يمكن دمج المعارف او المواقف والمهارات المتصلة بأي موضوع من مواضيع التجديدات التربوية ضمن الوضعيات التعليمية / التعلمية هذا في المؤسسات التي اختارت التربية بالوضعيات)المقاربة بالكفايات أو المقاربة التكاملية (بدلاً من التربية بالأهداف. فالدمج في وضعية ما يتم عبر عناصرها المكونة كما هي الحال في الأهداف. وإذا كانت عناصر الوضعية هي: المهمة المطلوبة من المتعلم، التعليمات التي توجه عملية انجازه للمهمة، والموارد المادية واللامادية الموضوعة بتصرفه واخيرًا المعايير المطلوب توافرها في المنتج؛ فإن عملية الدمج تتمّ عبر هذه العناصر بالنسبة

للمهمة وحلّ المشكلة التي يمكن ان تحكهما مفاهيم التنمية المستدامة أو قيم المواطنية أو مبادىء المساواة بين الجنسين.

أما بالنسبة إلى الموارد المادية فيمكن أن يندرج ضمنها العديد من الصور والنصوص والجداول والترسيمات التي تخدم الموضوعات التي تمّت الإشارة إليها. والواقع أن التربية بالوضعيات هي أكثر طواعية من غيرها في عملية إدخال الموضوعات العلمية أو الاجتماعية أو الأدبية الجديدة إلى المناهج لأنها ترتكز بشكل أساسي على مسارات التفكير عند المتعلم وتستعمل مضامين المادة التعليمية كأدوات لتنمية مهارات المتعلم العليا. احترام الارض ومصادرها

رابعاً: الدمج في الأطر المدرسية

يقصد بالأطر المدرسية الطاقم التربوي والإداري الذي يتفاعل معه المتعلم في المدرسة والوسط المادي ببنائه وتجهيزاته. فكيف تَدْمج قيمًا ومعارف وسلوكيات في هذا الإطار؟

تشكل النماذج السلوكية للمدرّسين والأساتذة والمسؤولين مرجعاً أساسياً يقلده المتعلم أو يتمثل به. وإذا كانت المدرسة متجهة نحو المساواة بين الجنسين أو نحو المحافظة على الموارد أو الحد من التلوّث في الأماكن المغلقة فيجب أن يلتزم الطاقم التربوي والإداري أولاً بالمعارف والقيم والسلوكيات المطلوبة. فلا يمارسون سلوكيات تعكس تمييزاً جنسيًا أو تنتج هدرًا في الموارد أو يدخنون في الأماكن المغلقة أو في أية أماكن أخرى. لذلك لا بد من أن تبدأ التنمية المستدامة كمشروع حياتي عند المدرّسين أولاً ثم عند المتعلمين ثانياً.

أما بالنسبة إلى التجهيزات، فيتم الحفاظ عليها وعلى حسن أدائها وعلى نظافة البناء وصيانته والحد من التصرفات غير المسؤولة التي تؤدي إلى التدهور. وهذا يشمل

المجتمع التربوي داخل المؤسسة. لذلك تسعى العديد من الإدارات التربوية إلى تكييف وضع البناء والتجهيزات لخدمة المشروع فيصار إلى وضع الصور والإعلانات والرسوم والتعليمات التي توجه التصرفات وتساعد على تمثل الأنماط السلوكية المطلوبة، التي يتوافق العديد منها مع مبادئ التنمية المستدامة منها المساواة الاجتماعية، واحترام البيئة والحفاظ على الفعالية الاقتصادية.

لا يقتصر عمل المتعلمين في المدرسة على متابعة الدروس والأنشطة داخل الصف إنما يمكن أن يقوموا بمهام معينة مرتبطة بالدروس والأنشطة وذلك بطريقة عملية: مثلاً يمكن أن ينتهي درس معالجة النفايات بعملية فرز يقوم بها المتعلمين يوميا وذلك بوضع كل نوع من النفايات في المستوعب الخاص، إضافة إلى درس الطاقة وترشيد استهلاكها من خلال إعداد لائحة بالتدابير الواجب اتخاذها في المدرسة لوضع الترشيد موضع التنفيذ. فيقوم المتعلمين دورياً بالتأكّد من إطفاء المصابيح، والتأكّد من إقفال المنافذ إذا كانت التدفئة المركزية شغّالة وغير ذلك من الأمور.

الفصل السابع

المدرّس في ظل المنهج الحديث

الفصل السابع : المدرّس فى ظل المنهج الحديث

يتضمن هذا الفصل تسليط الضوء على دور المدرّس في ظل المنهج الحديث يتضمن تقويم شامل ومتنوع لجميع ادوار المدرّس يمتد للنواحى المهارية والوجدانية اضافة الى النواحى المعرفية.

يعرف عملية التدريس

إن أي مهنة لا يمكن أن تتقنها وتبرع فيها ما لم تكن ملما بأصولها ومبادئها. وللتدريس . الذي هو عملية التعليم والتعلم . أصول وقواعد، منها ما يخص المدرّس ومنها ما يخص المتعلم ومنها ما يخص المادة ومنها ما يخص أسلوب التعلم ووسائله. وهذا ما يدور حوله غالبا علم النفس التربوي. فمثلا إلمامك بالطريقة التي يتم بها التعلم، وما هي الأشياء التي تؤثر فيه سلبا أو إيجابا، يساعدك على اختيار الطريقة الصحيحة في التدريس التي تناسبك وتناسب متعلمينك ومادتك. ومع أن هناك اختلافا في النظريات والآراء في هذا المجال، إلا أن الإلمام بها ودراستها دراسة ناقدة وتطبيق ما صح منها يفيد المدرّس كثيرا في التدريس ويساعد على تلافي كثير من الأخطاء التي يقع فيها كثير من المدرّسين.

يعرف أهداف التدريس العامة والخاصة والسلوكية

للأهداف . في أي عمل . أهمية كبيرة تتلخص في الآتي:

. توجيه الأنشطة ذات العلاقة في اتجاه واحد، وتمنع التشتت والانحراف.

. إيجاد الدافع للإنجاز، وإبقاؤه فاعلا

. تقويم العمل لمعرفة مدى النجاح والفشل.

وهذه الأمور الثلاثة تجعل الأهداف ذات أهمية كبرى للمدرّس أثناء تدريسه.

فمن المهم أن يحدد المدرّس أهدافه من التدريس، وبشكل واضح. ولا يمكن أن يتم تدريس ناجح دون وجود أهداف واضحة.

يعرف أهداف التدريس العامة والخاصة والسلوكية الى نوعين وهما:

- أهداف عامة (بعيدة المدى)
- أهداف خاصة (مرحلية).

والعلاقة بين العام والخاص من الأهداف علاقة نسبية فما يكون عاما بالنسبة لما دونه قد يكون خاصا بالنسبة لما فوقه. فمثلا في تدريس مادة الفقه في مرحلة ما، هناك أهداف عامة من تدريس المادة

هناك أهداف عامة من تدريس المادة أساسا، وهناك أهداف دونها من تدريس المنهج في مرحلة معينة وأهداف من تدريس مقرر محدد في سنة محددة وأخيرا أهداف خاصة من تدريس وحدة أو درس معين.

ولإلمام المدرّس بهذه الأهداف يساعد في تنسيق الجهود وجعلها متضافرة للوصول إلى الهدف العام النهائي المقرر في سياسة التعليم، محدد الذي يتوقع أن يقوم به المتعلم نتيجة لنشاطه في درس معين. وقولنا إنه ظاهر ومحدد لكي نشير إلى سلوك معين يمكن مشاهدته وتحديده وقياسه، وليس سلوكا داخليا لا يمكن مشاهدته. فمثلا إذا قلنا: نتوقع من المتعلم بعد هذا الدرس أن يعدّ من واحد إلى عشرة. فهذا سلوك ظاهر يستطيع كل فرد أن يراه ويقيس مدى نجاح المدرّس والمتعلم في تحقيقه. لكن لو قلنا: نتوقع من المتعلم بعد هذا الدرس أن يفهم العلاقة بين كذا وكذا فإن هذا السلوك . أي الفهم . سلوك عقلي داخلي لا نراه، وإن كنا قد نرى بعض آثاره، فلذلك قد يصعب قياسه.

يعرف أهداف التدريس العامة والخاصة والسلوكية

اربط كل نشاط الفصل بالسعي لتحقيق تلك الأهداف. واجعلها في أول تحضيرك وبشكل بارز، ولابأس أن تكتب مختصرا لها على السبورة لتضمن عدم شرود ذهنك عنها.

وإن الأهداف السلوكية وإن انتقدها بعض الباحثين، لها أثر كبير في تسهيل عملية التدريس على المدرّس والمتعلم.

إن من أهم أسباب فشل كثير من المدرّسين في أداء دروسهم في الفصل رغم تحضيرهم لها كتابيا تحضيرا جيدا هو عدم رسوخ أهداف الدرس في أذهانهم، فترى المدرّس ينتقل من نشاط إلى نشاط وكأنه لا رابط بينها ولا هدف مشترك لها.

يعرف المتعلمين – مستواهم – أفكارهم – خصائصهم العمرية

عندما تدخل إلى غرفة الفصل لأول مرة فإنك تواجه عالما مجهولا لديك إلى حد بعيد. لكنك في الغالب تدخل على فئة متجانسة بشكل عام من حيث العمر والخصائص النفسية والعاطفية. فمعرفتك المسبقة بالخصائص العامة لتلك الفئة يفيدك في وضع القواعد للتعامل معها. فمثلا إذا عرفت الخصائص العامة لمرحلة المراهقة سهل عليك تفسير كثير من التصرفات التي تصدر ممن يمرون بها من متعلمينك واستطعت أن تتوقع إلى حد كبير، ما يمكن أن يصدر من سلوك أو يحدث من مشكلات تعليمية.

أيضا معرفة مستوى المتعلمين الاجتماعي وخلفيتهم الثقافية ونوعية أفكارهم يفيدك في أسلوب طرح الأفكار وعرض الدرس، واختيار الأمثلة.

يعد دروسه جيداً

الإعداد الجيد للدرس هو المخطط الي يتوصل به المدرّس إلى أهدافه من الدرس وبالتالي إلى درس ناجح.

خطوات الإعداد

تحديد الأهداف :

- حدد أهداف الدرس بدقة ووضوح، وصغها صياغة صحيحة، وغالبا ما تكون الأهداف محدد في كتاب المدرّس أو في خطة تدريس المقرر، فلا مجال للاجتهاد فيها.
- الاعداد الذهني: بعد أن تحدد أهداف الدرس بدقة، ابدأ في الخطوة التالية وهي رسم الخطة لتحقيق تلك الأهداف. وقبل أن تبدأ في الكتابة يجب أن تكون فكرة خطة التدرس قد تبلورت في ذهنك.
- الاعداد الكتابي: بعد أن تكون تصورا كاملا ومترابطا لطريقة سير الدرس قم بتسجيلها على شكل خطوات واضحة ومحددة، مراعيا في كل خطوة عامل الوقت وارتباطها بأهداف الدرس. وما قل الاهتمام بالإعداد الكتابي إلا لأن المدرّس . والمشرف، أحيانا! . صار ينظر إليه على أنه عمل روتيني جامد .. لا تجديد فيه ولا إبداع ولا نمو.
- يعد دروسه جيداً: غالبا يحتاج المدرّس في شرح لبعض الوسائل النعليمية والمعينة، وينبغي على المدرّس الاهتمام بتحضير هذه الوسائل والتأكد من صلاحيتها وإمكانية استخدامها في المكان الذي ستستخدم فيه. وينبغي ألا يؤجل إعداد الوسيلة إلى بداية الدرس حيث أن هذا يضيع الكثير من الوقت، وقد لا تكون الوسيلة المرادة متوفرة أو صالحة للاستعمال.

- حاول التنبؤ بصعوبات التعلم : المدرّس الناجح هو الذي يستطيع أن يتنبأ بعناصر الدرس التي ستكون صعبة على المتعلمين، فيحسب لها الحساب أثناء إعداد الدرس فيكون مستعدا لها فلا تفسد عليه تخطيطه لدرسه.
- تدرب على التدريس: بعض الدروس أوبعض الخطوات فيها وخاصة التي تقدم لأول مرة قد تحتاج إلى شيء من التدريب، فلا بأس أن يقوم المدرّس بالتدرب عليها ليضمن أن يقدمها بصورة مرضية أمام المتعلمين (وقد يلمس هذا بشكل واضح في تدريس اللغة الإنجليزية).
- يستخدم طريقة التدريس المناسبة: للتدريس عدة طرق، وليس هناك طريقة من هذه الطرق صالحة لكل الأحوال بل هناك عدة عوامل تحدد متى تكون طريقة ما أكثر مناسبة من غيرها.
- قم بتحديد ما يناسبك من الطرق في ضوء المعايير التالية:

١. الدرس المراد شرحه

٢. نوعية المتعلمين

٣. شخصيتك أنت وقدراتك كمدرّس يقوم بتقديم ذلك الدرس.

وتذكر أن: أهداف واضحة ومحددة + طريقة صحيحة = درس ناجح.

يستخدم طريقة التدريس المناسبة

بشكل عام، ليكون الدرس ناجحا على المدرّس أن:

- يهيئ المتعلمين للدرس الجديد بتحديد أهدافه لهم وبيان أهميته.
- يتأكد من معرفة المتعلمين لمقدمات الدرس ومتطلباته السابقة، ولو عمل لها مراجعة سريعة لكان أفضل.
- يقدم الدرس الجديد.

- يلقي الأسئلة على المتعلمين ويناقشهم لمعرفة مدى فهمهم.
- يعطي المتعلمين الفرصة للممارسة والتطبيق.
- يقيم المتعلمين ويعطي لهم تغذية راجعة فورية عما حققوه.
- يعطي الواجب .
- مبدعاً ويبتعد عن الروتين

إن التزامك بطريقة واحدة في جميع الدروس، يجعل درسك عبارة عن عمل رتيب (روتين) ممل، فتكفي رؤيتك مقبلا للفصل لتبعث في نفوس المتعلمين الملل والكسل. حاول دائما أن تتعامل مع كل درس بشكل مستقل من حيث الطريقة والأسلوب، وكن مبدعا في تنويع أساليب العرض.

ومن أكثر ما يثير الملل في نفوس المتعلمين البداية الرتيبة للدرس، فكلمة: "افتحوا الكتاب صفحة..!" أو البدء بالكتابة على السبورة من الأشياء التي اعتاد عليها أكثر المدرّسين، فحاول دائما أن تكون لكل درس بدايته المشوقة، فمرة بالسؤال ومرة بالقصة ومرة بعرض الوسيلة التعليمية ومرة بنشاط متعلميني.. وهكذا. وكل ما كانت البداية غير متوقعة كلما استطعت أن تشد انتباه المتعلمين أكثر.

من الأشياء التي تجلب ملل المتعلمين،وتجعل الدرس رتيبا وضع جلوس المتعلمين في الفصل. فالمعتاد لدى كثير من المدرّسين أن يكون الفصل صفوفا متراصة، وتغيير هذا الوضع بين وقت وآخر بما يناسب الدرس والموضوع يعطي شيئا من التجديد لبيئة الفصل.

حاول . ما أمكن . أن يكون لكل درس وضعا مختلفا، فمرة على شكل صفوف، وأخرى على شكل دائرة، وثالثة على شكل مجموعات صغيرة.. وهكذا، وإن كان أداء الدرس خارج الفصل مفيدا ويساعد على تحقيق أهدافه فلماذا الجلوس في الفصل؟!

- يجعل درسه ممتعاً: توقف وراجع طريقة الدرس إذا رأيت أنها سبب في إملال المتعلمين، فالهدف ليس إكمال خطة الدرس كما كتبت، بل الهدف هو إفادة المتعلمين فإذا رأيت أن الخطة لا تؤدي عملها فاستخدم "خطة للطوارئ" تنقذ الموقف وتحصل منها على أكبر فائدة ممكنة للمتعلمين. فلا شيء أسوأ من مدرّس يشتغل في الفصل لوحده..! وتذكر أن الأهداف العامة للتعليم والأهداف العامة للمنهج أكبر وأهم من درس معين يمكن تأجيل عرضه أو تغيير طريقته.
- استخدم الاسلوب القصصي عند الحاجة، فالنفوس مولعة بمتابعة القصة.
- اسمح بشيء من الدعابة، فالدعابة والمزاح الخفيف الذي لا إيذاء فيه لمشاعر أحد ولا كذب من الأمور التي تروح عن النفس وتطرد الملل.
- حاول دائما . ما أمكن . أن يقوم المتعلمين بالنشاط أنفسهم، لا أن تعمله أنت وهم ينظرون، وتذكر أن من أهداف المناهج أن يقوم المتعلمين أنفسهم بالعمل لا أن يشاهدوا من يقوم بالعمل!
- رغب المتعلمين في عمل ما تريده منهم واجعل الأفكار تأتي منهم! فمثلا بدلا من أن تقول ذاكروا الدرس السابق وسأعطيكم درجات في الواجب أو المشاركة، قل لهم: "ماذا تحبون أن تفعلوا حتى أعطيكم درجات أكثر في المشاركة؟!.. ما رأيكم في مذاكرة الدرس السابق؟!"
- يستثر دافعية المتعلمين: من الصعب جدا . إن لم يكن مستحيلا . أن تعلم متعلما ليس لديه دافعية للتعلم. فابدأ بتنمية دافعية المتعلمين واستثارتها للتعلم والمشاركة في أنشطة الفصل، مستخدما كافة ما تراه مناسبا من الأساليب التي منها:

أ. اربط المتعلمين بأهداف عليا وسامية: ليس هناك شيء يجعل الدافعية تخمد أو تفتر من عدم وجود أهداف أو وجود أهداف دنيا، فدائما وجِّه أذهان متعلمينك إلى

الأهداف السامية العظيمة، واغرس التطلع لها في نفوسهم لتشدهم شدا إلى المعالي فتثير فيهم دافعية ذاتية لا تكاد تخبو.

ب. استخدم التشجيع والحفز: للتشجيع والحفز المادي والمعنوي أثر كبير في بعث النفس على العمل ولو كان العمل غير مرغوب فيه، فالتشجيع بالثناء والكلمة الطيبة والتشجيع بالدرجة والتشجيع بالجائزة والتشجيع المعنوي بوضع الاسم في لوحة المتفوقين، كل هذه الأشياء لها أثر كبير في حفز المتعلمين على التعلم. وهذه الأشياء سهلة ولا تكلف المدرّس شيئا.

ت. حدد أهدافا ممكنة ومتحدية: قم بتحديد أهداف دراسية يكون فيها شيء من الصعوبة وأشعرهم أنك تتحدى بذلك قدراتهم وتريد منهم أن يثبتوا جدارتهم، مثل أن تطلب منهم أن يحفظوا صفحة من القرآن مرة واحدة أو أن يحفظوا عشر كلمات من اللغة الإنجليزية، وستجد أن كثيرا من المتعلمين يتجاوب معك ويقبل تحديك. لكن تأكد أن ما تطلبه منهم ليس بالسهل جدا بحيث لا يلقون له بالا وليس بالصعب جدا بحيث يسبب عندهم الإحباط، وأعطهم الوقت الكافي.

ث. اشعل التنافس الشريف: إن مثل النشاط الذي في الفقرة السابقة يفتح المجال للتنافس الإيجابي بين المتعلمين، فقم باستغلاله لصالحهم. لكن كن حذرا من أن يجرهم هذا التنافس ويتمادى بهم إلى التشاحن والتباغض. وأيضا انتبه لجانب الفروق الفردية بين المتعلمين.

ج. كافئ: استخدم المكافأة بشتى أنواعها الممكنة مع المتعلمين الذين ينجزون ما تطلبه منهم أو يبذلون جهدا كبيرا في سبيله، لكن تأكد أن المكافأة مناسبة للمتعلم، من حيث ما بذله من جهد ومن حيث مستواه العمري.

ح. يبتعد عن العنف: تذكر دائما أنك إنما أتيت لتعلم لا لتعاقب من لا يتعلم! وتذكر أيضا أنه ليس كل عجز في التعلم يرجع سببه إلى المتعلم. كن صبورا وتلطف ببطيئي التعلم والمهملين وثق أن المهمل إذا رأى أن إهماله يزيد من تركيز المدرّس عليه وتلطفه به فسيكف عن سلوكه هذا. وغالبا ما يكون سبب الإهمال البطء في التعلم وغفلة المدرّس عن ذلك.

خ. ارجع بذاكرتك إلى الوراء: خاصة إن كنت ممن جاوز الثلاثين . وتذكر مدرسيك فستجد أن أول ما يخطر بذهنك صورة المدرّس الغليظ الفظ الذي كانت رؤيته تثير الرعب في قلوب المتعلمين، وتحسس قلبك فستجد كم فيه من الحنق عليه . إلى اليوم . لما سببه لك أو لغيرك من الآلام النفسية في أيام الدراسة.

هناك من المدرّسين من كانوا بعنفهم وغلظتهم سببا في ترك كثير من المتعلمين للدراسة ممن كان يتمتع بقدرات عقلية جيدة وكان يرجى له مستقبلا جيدا.

- اتجاهه ايجابى نحو المتعلمين: أثبتت البحوث التجريبية أن نظرة المدرّس لمتعلمين ذات أثر كبير على تحصيلهم وتقبلهم. فإذا كان المدرّس ينظر إلى المتعلمين على أنهم أذكياء وقادرون على التعلم وجادون . ويحسون هم بذلك . فسيؤثر هذا إيجابيا عليهم، أما إذا كان المدرّس ينظر إليهم على أنهم كسالى ولا يفهمون شيئا فسيكونون كذلك.
- كن متفائلا: التفاؤل من أحسن الصفات التي يجب أن يتمتع بها المدرّس، فكن متفائلا من متعلمينك وأشعرهم بذلك ترَ منهم ما يسرك.

- اظهر تقديرك لاستجابات المتعلمين ومشاركاتهم:لاتهمل مجهودات المتعلمين ولو كانت قليلة، أو دون ما تتوقع. اظهر شكرك وتقديرك لاستجابات المتعلمين واطلب منهم المزيد، ليحسوا بالفرق بين المشاركة وعدمها ويتيقنوا أنك منتبه لمشاركتهم.
- علمهم علو الهمة والطموح: علو الهمة عنصر "سحري" إذا خالط نفس المتعلم رأيت منه العجائب. وكثير من المتعلمين يملك هذا العنصر لكنه في حالة خمود. فقم بتنشيط هذا العنصر باستثارة حماس المتعلمين وضرب الأمثال لهم وإعطاء القصص المفيدة، وربطهم بأهداف سامية.
- يحافظ على نموه العلمي والتربوي والمهني: يقع كثير من المدرّسين في خطأ كبير عندما يظنون أن تخرجهم ونيلهم للوظيفة هو نهاية المطاف وأنهم بذلك قد وصلوا مرحلة يستريحون فيها. فهذا غير صحيح. فتجنب الوقوع في هذا الخطأ واعلم أنه وإن انتهى وقت الدراسة النظامية المقررة بالتخرج إلا أنه جاء وقت الدراسة الذاتية، وجاء دور مزج الدراسة النظرية بالخبرة المباشرة. فاحرص على الاستمرار في نموك العلمي والتربوي، فإنه لا شيء من هذه الدنيا في ثبات فكل مالا ينمو فهو يذبل.

يمكنك تنمية نفسك بإحدى الطرق التالية:

أ. القرآءات الموجهة : استشر المشرف التربوي أو أحد المتخصصين ليحدد لك كتبا أو فصولا لتقرأها في تخصصك الدقيق أو في التربية بشكل عام. احرص على الاشتراك في الدوريات المتخصصة في التربية والتعليم.

ب. اللقاءات التربوية: تحرص إدارات التعليم وغيرها من المؤسسات التربوية على إقامة لقاءات تربوية وندوات لبحث وتدارس الموضوعات التربوية المهمة، لا تتردد في

الحضور والمشاركة الفاعلة التي يكون هدفها الفائدة، وسترى تقديرا كبيرا من زملائك.

ت. الدورات التدريبية: تعقد أحيانا دورات تدريبية . أثناء الخدمة . للمدرّسين، اسعَ للالتحاق بإحداها لرفع مستواك العلمي والمهني.

ث. قدوة في علو الهمة والأمانة والجد: كل كلامك لمتعلمينك عن الخلق الحسن والصفات الحميدة لا يكون له كبير فائدة إذا لم يرَ منك المتعلمين تطبيقا فعليا. فكن قدوة لهم في علو همتك فلا ترض من الأمور بأدناها، وكن قدوة في جدك فلا يراك متعلمينك لا همَّ لك إلا الهزل والمزاح.

ج. وكن قدوة في أمانتك فلا يرَ منك المتعلمين تفريطا فيها بإهمال واجباتك الوظيفية والتربوية.

ح. ينتبه إلى ما بين سطور التدريس: من المسلمات أن التربية ليست حشو أذهان المتعلمين بالمعلومات، بل هي إكسابهم المهارات اللازمة والاتجاهات الصحيحة وتهذيب خلقهم وتنمية مداركهم العقلية. فما يكتسبه المتعلمين من شخصية المدرّس وخلقه وهديه في التعامل والتعليم ونظرته للأشياء وطريقة تفكيره قد تكون أهم من وأنفع للتربية من ما يعطيهم من معلومات، وهو ما يمكن أن نسميه ما بين سطور التدريس، فهناك دائما أشياء غير مباشرة يكتسبها المتعلمين من المدرّس . ربما وهو لا يشعر . وقد تكون إيجابية وقد تكون سلبية.

خ. إن المدرّس الجاد ذا الخلق الحسن الرفيق بمتعلمينه والمهتم بعمله يكتسب منه المتعلمين حبا للعلم وحبا للمدرسة وحسن خلق في التعامل مع الآخرين مهما كانت المادة التي يدرسها، والعكس بالعكس! فشخصيتك ذات أثر كبير في متعلمينك.

يقول – لا أعلم – لما لا يعلمه

يتحرج بعض المدرّسين إذا سئل عما لا يعلم أن يقول: لا أعلم، والواقع أن الإجابة على سؤآل ما بـ "لا أعلم" أمر يجب أن لا يتحرج منه المدرّس لأمور:

أ. يجب أن نحترم العلم، ونحترم عقلية المتعلمين، فإذا سئلنا عما لا نعلم فلا نتكلف الإجابة ونراوغ، بل نعترف أننا لا نعلم.

ب. يجب أن نرسخ في أذهاننا وأذهان المتعلمين أنه ليس مطلوبا من المدرّس (ولا من المتعلم) وليس في مقدوره أن يعلم كل شيء، بل يجب أن يعرف الفرد حدود علمه وقدراته، فلا يتكلم فيما لا يحسن.

ت. هذه العبارة: "لا أعلم" إذا قالها المدرّس بثقة تزيد من قَدره عند متعلمينه. لكن يجب على المدرّس أن يرشد متعلمينه إلى كيفية الحصول على تلك المعلومة المسئول عنها أو يعدهم بالبحث عنها بنفسه.

ث. يستخدم الوسائل التعليمية بفاعلية: عندما أراد رسول الله صلى الله عليه وسلم أن يبين لأصحابه معنى قول الله تعالى: { وأن هذا صراطي مستقيما فاتبعوه ولا تتبعوا السبل...} خط لهم خطا مستقيما وقال هذا سبيل الله، وخط خطوطا كثيرة عن يمينه وعن شماله وقال: هذه السبل.

وعندما رأى الصحابةَ يتحسسون منديلا من حرير ويتعجبون من لينه ونعومته، قال صلى الله عليه وسلم: أتعجبون من هذا؟! لمناديل سعد في الجنة أفضل من هذا.

للوسائل التعليمية أثر كبير في التعلم، فهي:

أ. توفر على المدرّس الكثير من الكلام النظري

ب. تجذب انتباه المتعلمين

ت. تكسر رتابة الشرح والإلقاء

ث. تثبت المعلومة

ج. توضح الفكرة بشكل أكبر من الكلام المجرد.

ح. استخدم الوسائل المتوفرة . سابقة الصنع . أو قم بإعدادها أنت أو كلف المتعلمين بذلك قبل الدرس بوقت كاف. يمكنك استغلال درس النشاط أو درس التربية الفنية في ذلك.

خ. يستخدم الوسائل التعليمية بفاعلية

د. تأكد أن الوسيلة واضحة وأن الهدف الذي تريده منها ظاهر للمتعلمين، فما تراه أنت في الوسيلة قد لا يفهمه المتعلمين.

ذ. كلما كانت الوسيلة سهلة وبعيدة عن التعقيد فذلك أفضل.

ر. اجعل وسيلتك شيقة وجذابة.

ز. كن مبدعا في وسائلك وابتعد عن التقليد.

س. احذر من الوسائل التي قد يكون فيها خطر على المتعلمين.

ش. تأكد أن مكان الدرس مهيأ لاستخدام الوسيلة، يحسن استخدام السبورة

ص. لا تستخدم وسيلة لا تعرف طريقة تشغيلها، فهذا قد يسبب شيئا من الآتي:

١. إفساد الجهاز، وقد يتضرر المتعلمين أو المدرّس بذلك.

٢. إضاعة الوقت في البحث عن الطريقة الصحيحة لتشغيله.

٣. الارتباك والإحراج الذي يقع فيه المدرّس أمام متعلمينه نتيجة لعجزه عن تشغيل الجهاز.

السبورة من أقدم الوسائل التعليمية وأقلها تكلفة، لا يكاد يستغني عنها مدرّس، فاعرف كيف تستخدمها بفعالية. يعتقد بعض المدرّسين أن استخدام السبورة أمر

عشوائي لا يخضع لأصول وقواعد، وهذا غير صحيح. فالمدرّس الناجح يستخدم السبورة بشكل منظم ولأهداف محددة.

- قم بتقسيم السبورة لقسمين أو ثلاثة، وحدد لكل قسم نوعية معينة من الأشياء المكتوبة توضع فيه بشكل منظم وواضح، فمثلا، قسم لعناصر الدرس، وقسم للجمل والعبارات التي يراد لها البقاء طول الدرس، وقسم للعبارات الوقتية التي يمكن إزالتها أثناء الشرح.
- لا تتكلم وأنت تكتب على السبورة
- عند الكتابة على السبورة حاول أن لا تعطي ظهرك للمتعلمين، بل اعطهم جنبك.
- لا تكتب شيئا خطأ على السبورة، وإذا دعت ضرورة ملحة لذلك فسارع في إزالته.
- استخدم الطباشير الملون بطريقة منظمة، بحيث يساعد المتعلم على استيعاب عمليتي التصنيف أو الربط بين الأشياء.
- يحسن استخدام السبورة

تأكد أن الكتابة واضحة ويمكن رؤيتها للمتعلمين في آخر الفصل.

استخدم جهاز عرض فوق الرأس قد يكون أكثر فعالية إذا تدربت عليه وأعددت المواد بشكل جيد. فهو:

١. يوفر الوقت الذي تصرفه في الكتابة على السبورة.

٢. يجعلك تواجه المتعلمين دائما.

٣. يكون حلا لمشكلة سوء الخط عند بعض المدرّسين.

لا يغضب غضب المدرّس في الفصل على المتعلمين من أكثر الأشياء التي تجعله متوتر الأعصاب ومن ثم يفقد السيطرة على فصله، وتجعل الفصل في جو من

الخوف والرهبة. وقد يقود الغضب المدرّس إلى تصرفات تكون عواقبها وخيمة. والفصل ذو المدرّس الغاضب بيئة مناسبة لمشكلات المتعلمين.

كيف تتجنب الغضب

١. تعرف على خصائص السلوك العامة للمرحلة التي تدرسها: أكثر ما يثير غضب المدرّس هو تصرف يصدر من بعض المتعلمين وقد يكون بغير قصد، فمما يمنع ذلك الغضب أن تتعرف على خصائص السلوك للمرحلة التي يمر بها متعلمينك، فهذا يجعلك تنظر إلى ذلك السلوك بمنظار أكثر واقعية وموضوعية، فلا يكون بالحجم الذي تصورته. فمثلا إذا قام متعلم بالتحدث مع زميله أثناء الشرح فإن هذا التصرف في "عرف" الكبار غير سليم ويثير الغضب حقا، لكن إذا نظرت له على أنه تصرف من طفل أو مراهق يصعب عليه بطبيعته أن يبقى فترة طويلة ساكتا وبدون حراك، بدا لك الأمر طبيعيا أكثر.

٢. توقع السلوك: معرفتك أيضا لنوعيات السلوك في المرحلة العمرية لمتعلمينك يجعلك تتوقع بعض التصرفات، فإذا حدثت لم يكن ذلك مفاجئا بل تكون قد أعددت نفسك للتصرف السليم حيالها.

٣. احرص على اقتناء ومطالعة مرجع موثوق في علم نفس النمو.

٤. لا تهول الأمر:لا تتصور أن كل تصرف غير مرغوب يقوم به المتعلم فالمقصود به إغاظة المدرّس أو إفساد جو الدرس، فهذه النظرة تجلب الغضب فعلا. حاول . ما أمكن . أن تنظر إلى تلك السلوكيات على أنها أخطاء فحسب. وأن كثيرا من السلوكيات التي تغضبنا إنما هي تصرفات طبيعية بالنسبة للمتعلمين خاصة في المرحلة الابتدائية والمتوسطة.

إذ إن موسى . عليه السلام . وهو نبي الله المكلَّم، لم يتمالك نفسه مع مدرّسه الخَضِرِ فكرر السؤآل عن أسباب ما يفعله الخضر من أمور رغم أنه قد وعده ألا يسأله عنها ورغم تنبيه الخضر له بعد كل سؤال.

٥. إياك والظلم: الغضب غالبا يدعو للعقاب، وأحيانا الانتقام، والانتقام مظنة الظلم، فاحذر الظلم، فبالإضافة إلى ما يسببه من أثر نفسي للمتعلمين، فهو معصية لله وظلمات يوم القيامة.

٦. يحسن التعامل مع مثيري المشكلات من المتعلمين: لا نكن مثاليين! ففي كل فصل يوجد متعلم أو أكثر يتسببون في إثارة المشكلات وإعاقة عملية التدريس بشكل أو بآخر. هناك بعض الأساليب للتغلب على هذه المشكلة أو التخفيف منها. تأمل معي الخطوات التالية:

أ. اجعل فصلك ممتلئا بالحيوية والنشاط حتى لا تسمح للملل بالدخول إلى نفوس المتعلمين.

ب. ابحث دائما عن السبب الذي يدعو المتعلم لإثارة المشكلات وقم بإزالته إن أمكن. قد يكون السبب وجوده بجانب متعلم آخر قم بالتفريق بينهما. قد يكون للتعبير عن تضايقه من شيء معين أو لجلب الانتباه إليه، تعامل مع كل سبب بما يناسبه.

ت. اجعل ذلك المتعلم في مقدمة الفصل حتى يكون تحت نظرك وبالقرب منك.

ث. ليس كل مشكلة يثيرها المتعلم تحتاج إلى أن توقف الدرس وتعالجها، من التصرفات ما يكون مجرد النظر إلى المتعلم أو المرور بجانبه والتربيت على كتفه كافيا لإنهائه دون أن يشعر الآخرون.

ج. من أكثر ما يسبب هذه المشكلات فراغ المتعلم فأشغل المتعلمين، ولا يكفي أن تنشغل أنت فقط بالتدريس!

ح. يحسن التعامل مع مثيري المشكلات من المتعلمين

خ. استخدم أسلوب الاستدعاء بعد نهاية الدرس والتفاهم مع المتعلم بشكل ودي. حاول أن تأخذ منه وعدا ألا يكرر ما حدث.

د. حاول نقل المتعلم لفصل آخر.

ذ. استعن بالمرشد المتعلميني.

ر. وقبل ذلك كله تأكد أن متعلمينك يعرفون بالتحديد ما تريد منهم أن يعملوه وما تريد أن لا يعملوه.

ز. لا تستخدم الضرب، لن أدخل معك هنا في الجدل المعتاد حول الموضوع، واختلاف الآراؤ في ذلك. فالشيء الأكيد أن استخدام المدرّس للضرب ممنوع نظاما منعا باتا، وهذا يكفيك للتخلي عنه.

س. يخطط وينفذ ويقيم و يشاور المتعلمين ويشركهم في شيء من التخطيط، التخطيط من أسس النجاح في كل عمل، خطط لما تقوم به من أعمال في الفترة أو في الفصل الدراسي أو في السنة، الأنشطة والواجبات الإضافية كل ذلك يحتاج إلى تخطيط حتى يعطي ثماره المرجوة.

ش. شاور المتعلمين فيما تنوي أن تعمله ما أمكن، فذلك يعودهم على مبدأ الشورى وإبداء الرأي وكذلك يجعلهم يتحمسون لما تريد عمله.

ص. يعمل اختباراته بشكل جيد: يقال إن الاختبار عملية ضابطة تقيس أداء المدرّس والمستوى التحصيلي للمتعلم. وعمل الاختبارات علم له قواعده وأسس علمية من حيث وضع واختيار الأسئلة وأنواعها وضوابط كل نوع، ويخطئ بعض المدرّسين في ظنه أن وضع مجموعة من الأسئلة كافية لاختبار المتعلمين مادامت من داخل المقرر.

تأمل هذه القواعد في اعداد الاختبار:

- ضع هدفا للاختبار
- حدد الوقت المخصص للاختبار وحدد عدد ونوعية الأسئلة بناء عليه.
- قم بتحليل المادة الدراسية
- ضع الأسئلة بحيث يكون هناك تناسب بين الأسئلة الموضوعة وأجزاء المادة.
- يجعل الأسئلة واضحة جدا وخالية من أي لبس أو إيهام، ويعلم أن الاختبار الصادق هو الذي يقيس ما وضع لقياسه!
- تحديد الاسئلة هل هي أسئلة موضوعية أم مقالية:
- استخدم الأسئلة الموضوعية إذا كنت تريد قياس القدرة على تذكر الحقائق، وإذا كان وقت تصحيح الأسئلة قصيرا.

ضوابط صياغة الأسئلة الموضوعية:

أ. أسئلة "الصح" والخطأ

- لا تضع الجملة نصا حرفيا من الكتاب، بل أعد صياغتها حتى لا يكون الجواب بناء على إلف العبارة لا على الفهم.
- تجنب التعابير الغامضة أو غير المحددة.
- تجنب تعابير وصيغ العموم، مثل: "دائما" أو "كلّ" أو "أبدا" ...إلخ، إذ أنها توحي غالبا أن العبارة خاطئة.
- يجب أن تكون الإجابة واحدة ومحددة وقاطعة.
- يجعل الأسئلة واضحة جدا وخالية من أي لبس أو إيهام، ويعلم أن الاختبار الصادق هو الذي يقيس ما وضع لقياسه!

ب. أسئلة الاختيار من متعدد

- يفضل أن تكون الخيارات ثلاثة أو أربعة.
- يجب أن تكون الخيارات صحيحة من الناحية الإعرابية، حتى لا يكون إعراب الكلمة دليلا على الاختيار (هذا ما لم يكن المقصود قياس القدرة اللغوية)
- تجنب وضع عبارة: "كل ما سبق" ضمن الخيارات، إذا أن معرفة المتعلم لخيار خاطئ يدل على خطأ هذا الخيار.
- ابتعد عن العبارات المنفية أو أساليب الاستثناء، لأن ذلك يربك فهم المتعلم.
- لابد أن تكون الخيارات متقاربة ومنطقية.
- اجعل أصل العبارة (الجزء الأول منها) يشتمل على مسألة واحدة فقط، واستبعد أي معلومات ليست ضرورية.
- يجعل الأسئلة واضحة جدا وخالية من أي لبس أو إيهام، ويعلم أن الاختبار الصادق هو الذي يقيس ما وضع لقياسه!

ت. أسئلة الربط

- يفضل أن تكون عناصر القائمة الأولى أكثر من القائمة الثانية
- يجب أن لا يرتبط العنصر في كل قائمة إلا بعنصر واحد من القائمة الثانية، وفي حالة خلاف ذلك نبه المتعلمين له.
- اجعل الربط عن طريق الأرقام أو الحروف وليس عن طريق رسم خطوط.

ث. أسئلة إكمال الفراغ

- اجعل الجملة تحتوى على إشارات وقرائن تحدد بالضبط الكلمة المطلوبة
- لا تعط أكثر من فراغين في الجملة، حيث أن ذلك يجعلها غامضة.

- اجعل الفراغ في آخر الجملة ما أمكن، حتى يتضح المطلوب أكثر.
- يجعل الأسئلة واضحة جدا وخالية من أي لبس أو إيهام، ويعلم أن الاختبار الصادق هو الذي يقيس ما وضع لقياسه!!

ج. الأسئلة المقالية:

- أن تقيم فهم المتعلم للمصطلحات الأساسية المهمة في مقرر ما.
- أن تعرف قدرة المتعلم على المقارنة والموازنة بين الأحداث والمفاهيم والأشياء أو الربط بينها.
- أن تقيس القدرة الإبداعية والتخيلية لدى المتعلم.
- يجعل الأسئلة واضحة جدا وخالية من أي لبس أو إيهام، ويعلم أن الاختبار الصادق هو الذي يقيس ما وضع لقياسه!

ضوابط وضع الأسئلة المقالية

١. حدد طول الإجابة المتوقعة بالكلمات أو بالصفحة، حتى يكون لدى المتعلم تصور عن طول الإجابة المتوقع.
٢. ضع نموذجا للجواب الصحيح ووزع عليه الدرجات بدقة، حتى يكون التصحيح أكثر موضوعية.
٣. اعط الوقت الكافي للإجابة.
٤. إذا كنت ستحاسب على الأخطاء الإملائية أو النحوية أو على الخط فأعلم المتعلمين بذلك مقدما.

د. الاختبارات الشفهية: قد تحتاج للاختبارات الشفهية في بعض المواد لقياس المهارات الشفهية كالقراءة الجهرية، وأقول الجهرية لأن القراءة الصامتة يقصد منها الاستيعاب وهذه قد تختبر تحريريا.

عند وضع الاختبار تأكد من تحديد الهدف منه، وتأكد من المهارة أو الناحية التربوية التي تريد قياسها. بعض المدرّسين يظن أن الفرق بين الاختبار الشفهي والاختبار التحريري هو أن المتعلم في الأول يتكلم بالجواب وفي الثاني يكتبه كتابة، وهذا غير صحيح، فالفرق هو أن الاختبار الشفهي يقيس المهارات الشفهية، كالمحادثة والإلقاء والتجويد، ونحوها. فليس بصحيح . مثلا . أن نسأل المتعلم في اختبار شفهي للغة الإنجليزية أن يتهجى كلمة من حفظة، إذ أن هذه مهارة كتابية.

يجعل الأسئلة واضحة جدا وخالية من أي لبس أو إيهام، ويعلم أن الاختبار الصادق هو الذي يقيس ما وضع لقياسه!

قواعد الاختبارات الشفهية:

١. ابدأ بالأسئلة السهلة لإزالة ما قد يقع في نفس المتعلم من توتر.

٢. فاتح المتعلم . بعد رد السلام . بالتحية ولاطفه ببعض الكلمات المشجعة، وأكثر منها إذا رأيت عليه رهبة الامتحان.

٣. تجنب امتحان المتعلم أمام زملائه، خاصة المتعلم الخجول.

ييسر العملية التعليمية ولاتعسر..!"

من المدرّسين من يرى أن نجاحه في التعليم يقاس بمدى تشديده على متعلمينه وتشدده معهم، فالواجبات عليهم مضاعفة ولا بد من أن تكون الحلول نموذجية، والاختبارات صعبة ومحبطة. وهذا غير صحيح، فالتيسير مطلب شرعي وتربوي،

والمدرّس الناجح هو الذي يأخذ بأيدي متعلمينه ويصعد بهم شيئا فشيئا بالحفز والترغيب وشيء من الترهيب، أما التشديد والتعنت فكل يحسنه! والنفوس دائما تميل إلى من يسهل عليها الأمور. والله عندما أمر بالصيام، ولما فيه من المشقة قال: {أياما معدودات} تسهيلا للأمر على النفوس.

كن مدرّسا مربيا.. لا ملقنا

ليست مهمة المدرّس أن يحقن أذهان المتعلمين بالمعلومات، بل المدرّس مربٍ، فلا يكن همك هو تنمية الناحية المعرفية عند المتعلم بإكسابه معلومات أكثر بل ليكن هدفك مساعدة المتعلم على النمو من جميع الجوانب العقلية والروحية والجسمية والنفسية والعاطفية، وإكسابه الاتجاهات الصحيحة، واجعل المعلومات وسيلة لا غاية في ذاتها، فليس المقصود . على سبيل المثال . أن "يعرف" المتعلم أن الصدق صفة حميدة بل الهدف أن يتمثل الصدق في تعامله وأقواله وأفعاله.

انتبه إلى مواهب المتعلمين ويقوم بتنميتها، ولا يقتصر على المقرر

قلنا إن المدرّس مربٍ، فعليك أن تنتبه إلى الجوانب الإيجابية ونقاط القوة لدى المتعلمين حتى تنميها وتساعدهم على استغلالها والاستفادة منها. فلا يشغلك ما أنت فيه من تدريس لمقررك عن التنبه لهذه النقطة، فقد يكون لدى بعض متعلمين مواهب ومهارات لا تعتني بها المقررات على الوجه المطلوب، فتنبه لهذا النقص فيها وقم بتكميله، ولا تنس أن المدرّس جزء من المنهج! وكم من الإبداعات وئدت وكم من العقول ذات المواهب أهملت ولم تنمَّ وتوجه التوجيه الصحيح بسبب غفلة المدرّس أو جهله. وتلك ثروات تهدر وطاقات تضيع سدى!

يراعِ الفروق الفردية

من المسلمات التربوية أن المتعلمين يختلفون في قدراتهم العقلية ومهاراتهم وسماتهم النفسية، فلا تغفل عن مراعاة هذا الجانب في تعاملك مع المتعلمين، فالمتعلم الذكي المتفوق يحتاج إلى نشاطات تتحدى قدراته حتى يستمر في تفوقه، والمتعلم البطيء التعلم يحتاج إلى تأنٍ ورفق في التعليم، والمتعلم الخجول يحتاج إلى أن يعامل بطريقة لا يتعرض بها إلى الإحراج الشديد أمام زملائه.. وهكذا مع كل نوعية من المتعلمين، يجب أن تعاملها بما يناسبها وبما يجعلها أكثر فعالية. وهذا مع فائدته في هذا الجانب فإنه يجعل الدرس أكثر حيوية بتنويع أساليب الشرح والتعامل مع المتعلمين.

يستخدم الواجبات المنزلية بفعالية

يرى بعض المدرّسين أن الواجبات المنزلية تحصيل حاصل أو أمر روتيني يؤدى بلا هدف، والواقع أن الواجب المنزلي جزء من الدرس ويجب أن يكون مخططا له وله أهداف محددة. فليس القصد إشغال المتعلمين أو إتعابهم.

بعض النقاط المهمة التي تتعلق بالواجب المنزلي:

١. حدد الهدف من إعطاء الواجب، هل هو للتمرين والتطبيق، أم للتقويم...؟
٢. يجب أن لا يكون الواجب مرهقا للمتعلم، أو كثيرا بحيث يطغى على وقت الواجبات الأخرى أو وقت الراحة.
٣. يستخدم الواجبات المنزلية بفعالية: تأكد أن المتعلم يفهم ما ينبغي عمله، فجهله بالطريقة يجره إلى أحد أمرين:
   ا. الحل الخطأ
   ب. النقل من زملائه.

٤. يستحسن (وأحيانا يجب) أن تبدأ الحل مع المتعلمين في الفصل أو تعطي أمثلة محلولة.

تصحيح الواجبات

- إذا أعطيت واجبا فلا بد من تصحيحه بشكل ما، فلا فائدة من واجب لا يصحح.
- تصحيح الواجب لا يعني التأشير عليه، أو كتابة "نظر" أو "شوهد"، بل لا بد أن يكون التصحيح تصحيحا فعلا.
- يستخدم الواجبات المنزلية بفعالية
- كن دقيقا في تصحيحك، فمن أقبح الأشياء أن تؤشر بعلامة "الصح" على عمل خاطئ. تصور الموقف لو قارن المتعلم إجابته بإجابة متعلم آخر صحيحة، أو لو حاكمك لدفتر الواجبات عند تصحيحك لورقة امتحانه!
- لا يكفي أن تشير بعلامة الخطأ على إجابة المتعلم بل لابد أن تشير إلى نوعية الخطأ. وغالبا يستخدم كثير من المدرّسين أسلوب الرموز المتفق عليها، فمثلا الدائرة على الكلمة تدل على الخطأ الإملائي، والخط أسفل الكلمة يدل الخطأ النحوي .. وهكذا، فهذا يوفر الوقت على المدرّس.

المدرّس الناجح يدِير فصله بفعالية

- لا تكن أنت المصدر الوحيد للتعلم في الفصل
- حاول دائما أن لا تكون أنشطة التعلم متركزة حولك، بل اعمل على جعل المتعلمين يستفيد بعضهم من بعض، ويقومون بالعمل هم بأقل جهد منك، حيث ينحصر دورك في الإشراف وتسهيل عمليات التعلم. عود المتعلمين على طرح الأسئلة على زملائهم، وعلى الاستنتاج وعدم انتظار المعلومة تأتيهم جاهزة.
- كن عادلا في توزيع أنشطة التعلم على المتعلمين

- يجد كثير من المدرّسين أنفسهم، دون شعور في كثير من الأحيان، يركزون أنشطتهم على مجموعة قليلة من المتعلمين في الفصل، وهم المتميزون، ويغفلون أو يهملون بقية الفصل، وقد يكون لديهم مسوغ لذلك وهو قولهم: إن الاقتصار على هذه الفئة تعطي الدرس حيوية، ولو تركناهم وأشركنا جميع الفصل بما فيهم الطلبة الضعاف لكان الدرس بطيئا ودون حيوية! وهذا بالتأكيد ليس بمسوغ صحيح. فالدرس ليس للمتعلمين الجيدين فقط، بل يجب أن يستفيد منه الكل مع مراعاة الفروق الفردية. وما يناله الفصل بمجموعه عند اشتراكه في أنشطة الفصل يفوق ما قد يعتري عملية التدريس من بطء أو فتور.
- يحافظ على وقت الدرس: الوقت هو الدرس، فبدون الوقت لا تستطيع أن تقدم درسا. حافظ على وقت الدرس واجعل كل دقيقة فيه تخدم الأهداف التربوية. بإمكانك استخدام الأساليب التالية للحفاظ على الوقت.
- كن في فصلك في الوقت المحدد
- لا تسمح للمتعلمين بالتأخر عن وقت الدرس، وعودهم على الحضور قبيل دق الجرس.
- تقيد بقدر الإمكان بخطة الدرس، ولا تستطرد إلا للضرورة.
- تأكد من وجود كل ما تحتاجه في درسك معك في غرفة الفصل وبحالة جيدة.
- كون عادات راتبة (روتين) للأعمال التي ينبغي على المتعلمين عملها في كل درس، مثل جمع دفاتر الواجب أو مسح السبورة، فبدلا من أن تطلب منهم عمل ذلك كل درس عودهم على طريقة محددة.

- استغل الدرس حتى آخر دقيقة: وبالتأكيد لا يعني هذا أن يكون الدرس على وتيرة واحدة من الجد والنشاط، لكن المقصود إلا يضيع شيء من الدرس فيما لا فائدة فيه.
- يعلم المتعلمين كيف يتعلمون: يشكو المدرّسون وأولياء الأمور من إهمال المتعلمين لدروسهم وعدم مذاكرتهم لها، وهذه حقيقة واضحة ويتفق عليها الجميع بالنسبة لغالبية المتعلمين، وحتى المتعلمين المجدون لا يبذلون كل ما في قدرتهم في المذاكرة.

والأسباب متعددة، لكن هناك سبب نغفله وهو من أهم الأسباب، ألا وهو أن كثيرا من المتعلمين لا يعرفون كيف يتعلمون، وكيف يذاكرون.

فبدلا من أن نجعل المتعلم عالة على المدرّس وعلى ولي الأمر، لماذا لا نعلمه كيف يذاكر وكيف يدرس وندربه على ذلك، وستكون النتائج جيدة.

يعلم المتعلمين الرجوع إلى مصادر المعلومات

نحن في عصر التفجر المعرفي، وليس من المعقول أن نطلب من المتعلمين حفظ كل المعلومات. والغريب أننا نطلب منهم أن يحفظوا معلومات لو سئل عنها من يحمل مؤهلا علميا عاليا لما وجد أي غضاضة في الرجوع إلى أقرب مرجع علمي للحصول عليها. فلماذا لا نكتفي من المتعلم بأن يعرف مكان وجود المعلومة وكيف يستخرجها، دون أن نشغله بالحفظ الذي ينتهي مفعوله غالبا بانتها الاختبار. وبالتأكيد هذا لا ينطبق على كل المعلومات، فهناك قدر منها لا بد للمتعلم من حفظه، لكن لو

طبقنا هذه القاعدة لخففنا الكثير من الإجهاد عن المتعلمين. يتخرج الكثير من متعلمينا وهو لا يعرف أمات[٤"> المراجع في حقول المعرفة الأساسية ولا كيف يستخدمها.

علم المتعلمين طريقة الحصول على المعلومات بسرعة ومن مصادرها المعتمدة تفتح له قنوات إمداد علمية مستمرة التدفق ومتجددة.

يعلم المتعلمين كيف يفكرون

تعود متعلمينا أن تعمل لهم الأشياء وتحل لهم المسائل، وحتى إذا قاموا بالعمل انفسهم فإنهم غالبا يقومون به بطريقة آلية. وذلك لأن طرائق التدريس التي نتبعها تعتمد على التلقين، وإعطاء الأفكار جاهزة.

عود متعلمينك على استخدام تلك الأجهزة الجبارة التي وهبهم الله: عقولهم! اطلب منهم دائما أن يفكروا في حل ما يعترضهم من مشكلات، اطرح عليهم الأسئلة .. استثر أذهانهم، علمهم طرائق التفكير السليم وطريقة حل المشكلات. علمهم التفكير الإبداعي.

إن من يلاحظ أطفالنا الصغار يجد في كثير منهم ذكاءً فطريا باهرا، لكن سرعان ما "ينطفئ" جزء كبير منه أثناء الدراسة، حتى لتكاد تحس أحيانا أنك أمام مخلوقات لا تفكر! ترى من المسئول عن هذا الهدر الضخم في الطاقات الذهنية؟ لا شك أن هناك أسبابا كثيرة، لكن يستطيع المدرّس الواعي إصلاح الشيء الكثير.

وبالمناسبة فإن التفكير الإبداعي . على عكس ما هو شائع . لا يحتاج إلى ذكاء خارق، بل يحتاج إلى إلمام بطريقته وتدرب عليها.

لا يسأل هذا السؤال: (هل فهمت)

هناك سؤال يكاد لا يكون له أي فائدة، ومع ذلك يسأله كثير من المدرّسين، ويعتمدون على إجابته. ذلك السؤال هو: "هل فهمتم؟" فالمدرّس عندما يسأل هذا السؤال فالمرجح أن الإجابة ستكون: "نعم!" لأن غالب من يجيب على هذا السؤال هم المتعلمون المتميزون، وأيضا لأن من لم يفهم يستحي . غالبا . أن يجيب بـ "لا"، لأنه أولا يعرف أن الإجابة التي يتوقعها المدرّس هي: "نعم"، وثانيا لأن إجابته بالنفي تظهره أنه أقل قدرة من زملائه. ثم إن المتعلم قد يظن أنه فهم وهو لم يفهم! فلذلك كان هذا السؤال ليس له أي فائدة، بل قد يكون خادعا.

والواجب على المدرّس أن يتوصل إلى إجابة هذا السؤال . دون أن يطرحه . وذلك عن طريق التطبيقات التي يقيس بها مدى فهم المتعلمين واستيعابهم الفعلي للمادة.

الفصل الثامن

تقويم المنهج

الفصل الثامن: تقويم المنهج

مفهوم التقويم واهدافه وفلسفته

عملية تقويم المناهج هي عملية تحديد قيمة المنهاج لتوجيه مسيرة تصميمه ومسيرة تنفيذه ومسيرة تطويره وتوجيه عناصره واسسه نحو القدرة على تحقيق الاهداف المرجوة في ضوء معايير محددة سلفا والمحصلة النهائية للمنهج او نتاجه هو المتعلم او على الاصح التغير الذي حدث في سلوكه نتيجة تفاعله مع المنهج اذن ما هو التقويم ؟

مفهوم التقويم

هناك مصطلحان في اللغة وهما التقييم والتقويم، فالتقييم هو: تحديد القيمة والقدر، أما الكلمة الثانية وهي التقويم ففيها هذا المعنى بالإضافة إلى معانى التعديل والتحسين والتطوير.

وفى إطار هذا المفهوم تصبح وظيفة المؤسسة التعليمية ليست قاصرة على الحكم على المتعلم بالنجاح أو الفشل من خلال نظام الامتحانات التقليدى بل أن مهمة المدرّس ودوره تشبه أقرب إلى مهمة الطبيب لا تقتصر على مجرد قراءة ميزان الحرارة أو مقياس ضغط الدم وإنما يتجاوز ذلك التشخيص إلى العلاج.

لذا يمكن القول بأن التقييم هو مجرد إصدار أحكام أما التقويم فيتضمن إصدار الأحكام مقترنة بخطط تعديل المسار وتصويب الاتجاه في ضوء ما تسفر عنه البيانات من معلومات .

ويمكننا تعريف التقويم بأنه عملية تخطيط للحصول على معلومات أو بيانات أو حقائق عن موضوع معين (المتعلم مثلاً) بطريقة علمية لإصدار حكم عليه بغرض

التوصل إلى تقديرات كمية و أدلة كيفية تسهم في اتخاذ أو اختيار القرار الأفضل والتحسين.

التقويم: هو العملية التي تستخدم فيها نتائج القياس واي معلومات يحصل عليها بوسائل اخرى مناسبة في اصدار حكم على قيمة خاصة معينة لدى المتعلم او على جانب معين من جوانب المنهج او هو العملية التي تستخدم فيها معلومات عن بعض جوانب سلوك المتعلم او بعض جوانب المنهج لاتخاذ قرارات او للاختيار من بين بعض بدائل لها تتخذ بشان المتعلم او المنهج وتعريف ثالث للتقويم هو تحديد مدى الانسجام والتوافق بين الاداء والاهداف او بين النواتج الواقعية للتعلم والنواتج التي كانت متوقعه منه.

فلسفة التقويم:

وتشتق فلسفة التقويم من فلسفة المنهج بمعنى ان فلسفة التقويم تعود بالدرجة الاولى الى طبيعة المنهج سواء اكان منهجا يقوم على المواد الدراسية ام منهجا يعتمد على النشاط ففي الاول تتحول عملية تقويم المنهج الى عملية نهائية لا تزيد عن الامتحانات المألوفة المعمول بها في مدارسنا وبذا يهدف الى مجرد الوقوف على تحصيل المتعلمين الدراسي بينما تتحول عملية تقويم المنهج الثاني الى عملية مستمرة ومتغيرة لأنها تشمل كلا من التحصيل الدراسي من جهة ووسائل المنهج لأعداد المتعلمين للحياة الحالية والمستقبلية من جهة ثانية.

بعض الأسس والمبادئ العملية للتقويم :

- أنها وسيلة وليست غاية في حد ذاتها.
- لا تقويم بدون معلومات أو بيانات أو حقائق.
- هى عملية مخططة وليست عملية عشوائية.

- لا بد من تحديد قيمة للشئ في ضوء معايير.
- أنها عملية سيتم من خلالها إصدار حكم على شئ ما.
- وسيلة إلى التطوير وتحسين الاداء.
- عملية مستمرة طوال العام الدراسى.
- تتوقف النتائج على جودة ودقة الأدوات المستخدمة.
- يتناول كافة الانشطة التي يزاولها المتعلم في المدرسة.
- الشمولية لجوانب النمو المختلفة للمتعلم.

ويمكن تلخيص أسس التقويم في التالي:

١. أن يكون التقويم شاملاً يشمل (جوانب العملية التعليمية– المتعلم– من يقوم بعملية التقويم– الأدوات و الوسائل كالاختبارات بأنواعها) .
٢. أن يكون التقويم مستمراً.
٣. أن يكون التقويم موضوعياً.
٤. أن يكون التقويم مرتبط بالأهداف.

اهداف التقويم :

لا شك ان التقويم في ضوء فلسفة المنهج يعد ركنا اساسا في مجال التربية والتعليم وله اهداف كثيرة ومتنوعة نجملها فيما يلي :

١. الهدف المنشود و مواجهة التحديات المستقبلية.
٢. مداه– نجاح المدرّس في عمله و طرائق التدريس).
٣. تشخيص ما يواجه المدرّس و المتعلم من صعوبات.
٤. توجيه المتعلمين إلى نواحي التقدم التي أحرزوها.
٥. الحكم على طرائق التدريس المتبعة.

٦. تزويد المتعلمين بدرجات عن مستويات تحصيلهم.
٧. معرفة فهم المتعلم لما درسه من حقائق و معلومات ، و مدى قدرته على استخدام مصادر المعلومات المختلفة.
٨. معرفة مدى نمو قدرة المتعلم على التفكير المستنير المستقل الناقد الفاحص في حدود سنه.
٩. المساعدة على الكشف عن حاجات المتعلمين و ميولهم و قدراتهم و استعداداتهم التي تراعيها في نشاطهم و في جوانب المنهج المدرسي المختلفة .
١٠. مساعدة المدرّس على الوقوف على مدى نجاحه في تعليم المتعلمين و تربيتهم أو مدى نجاحه مع المتعلمين في الوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة.
١١. تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة.
١٢. الحصول على معلومات و بيانات لمتابعة المتعلمين

وأخيراً فإن الهدف من التقويم هو: التحسين والتطوير.

أهمية التقويم :

هناك عدة نقاط تبرز من خلالها أهمية التقويم ، وخطورة الأدوار التي يلعبها في المجال التربوي ويمكن إجمالها في الآتي :

١. ترجع أهمية التقويم إلى أنه قد أصبح جزءا أساسيا من كل منهج ، أو برنامج تربوي من أجل معرفة قيمة ، أو جدوى هذا المنهج . أو ذلك البرنامج للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه وتطويره . بما أن جهود العلماء والخبراء لا تتوقف في ميدان التطوير التربوي فإن التقويم التربوي يمثل حلقة هامة وأساسية يعتمدون عليها في هذا التطوير .

٢. عرض نتائج التقويم على الشخص المقوم ، وليكن المتعلم مثلا يمثل له حافزا يجعله يدرك موقعه من تقدمه هو ذاته ومن تقدمه بالنسبة لزملائه ، وقد يدفعه هذا نحو تحسين أدائه ويعزز أداءه الجيد .

٣. يؤدي التقويم للمجتمع خدمات جليلة ، حيث يتم بواسطته تغيير المسار ، وتصحيح العيوب ، وبها تتجنب الأمة عثرات الطريق ، ويقلل من نفقاتها ويوفر عليها الوقت ، والجهد المهدورين .

وسائل تقويم المنهج :

يمكن تحقيق ذلك من خلال قياس نمو الفرد وذلك عن طريق

أ. تقويم تحصيل المتعلم في مجالات المنهج المختلفة

ب. تقويم التكيف الشخصي الاجتماعي وذلك عن طريق تتبع كل ما يقوم به المتعلمون وتسجيله بدقة وموضوعية وراي المتعلمين بزملائهم وتقارير اولياء الامور

ت. تقويم نمو ميول المتعلمين والاتجاهات المرغوب فيها وذلك عن طريق الاستفتاءات المعدة لذلك الغرض او ملاحظة المتعلمين ملاحظة دقيقة او تحليل الكتب او الموضوعات التي يفضلها المتعلم وكذلك الاختبارات وملاحظة اعمال المتعلمين ومناقشتهم.

ث. تتبع نمو المتعلم عن طريق البطاقات او التقارير التتبعية وهي خاصة بتجميع وحفظ جميع الحقائق عن المتعلم

أنواع التقويم ودورها في تحسين عملية التعليم:

ويصنف التقويم إلى أربعة أنواع :

أ. التقويم القبلي .

ب. التقويم البنائي أو التكويني .

ت. التقويم التشخيصي .

ث. التقويم الختامي أو النهائي .

أولاً : التقويم القبلي

يهدف التقويم القبلي إلى تحديد مستوى المتعلم تمهيداً للحكم على صلاحيته في مجال من المجالات ، فإذا أردنا مثلاً أن نحدد ما إذا كان من الممكن قبول المتعلم في نوع معين من الدراسات كان علينا أن نقوم بعملية تقويم قبلي باستخدام اختبارات القدرات أو الاستعدادات بالإضافة إلى المقابلات الشخصية وبيانات عن تاريخ المتعلم الدراسي وفي ضوء هذه البيانات يمكننا أن نصدر حكماً بمدى صلاحيته للدراسة التي تقدم إليها .

وقد نهدف من التقويم القبلي توزيع المتعلمين في مستويات مختلفة حسب مستوى تحصيلهم.

وقد يلجأ المدرّس للتقويم القبلي قبل تقديم الخبرات والمعلومات للمتعلمين ، ليتسنى له التعرف على خبراتهم السابقة ومن ثم البناء عليها سواء كان في بداية الوحدة الدراسية أو الحصة الدراسية .

فالتقويم القبلي يحدد للمدرّس مدى توافر متطلبات دراسة المقرر لدى المتعلمين، وبذلك يمكن للمدرّس أن يكيف أنشطة التدريس بحيث تأخذ في اعتبارها مدى استعداد المتعلم للدراسة. ويمكن للمدرّس أن يقوم بتدريس بعض مهارات مبدئية

ولازمة لدراسة المقرر إذا كشف الاختبار القبلي عن أن معظم المتعلمين لا يمتلكونها .

ثانياً : التقويم البنائي

وهو الذي يطلق عليه أحياناً التقويم المستمر، ويعرف بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المدرّس أثناء عملية التعلم، وهو يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية.

ومن الأساليب والطرائق التي يستخدمها المدرّس فيه ما يلي :

أ. المناقشة الصفية .

ب. ملاحظة أداء المتعلم .

ت. الواجبات البيتية ومتابعتها .

ث. النصائح والإرشادات .

ج. حصص التقوية .

والتقويم البنائي هو أيضاً استخدام التقويم المنظم في عملية بناء المنهج ، في التدريس وفي التعلم بهدف تحسين تلك النواحي الثلاث وحيث أن التقويم البنائي يحدث أثناء البناء أو التكوين فيجب بذل كل جهد ممكن من أجل استخدامه في تحسين تلك العملية نفسها .

إن أبرز الوظائف التي يحققها هذا النوع من التقويم هي :-

أ. توجيه تعلم المتعلمين في الاتجاه المرغوب فيه .

ب. تحديد جوانب القوة والضعف لدى المتعلمين ، لعلاج جوانب الضعف وتلافيها ، وتعزيز جوانب القوة .

ت. تعريف المتعلم بنتائج تعلمه ، وإعطاؤه فكرة واضحة عن أدائه .

ث. إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه .

ج. مراجعة المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها .

ح. تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم ، لتسهيل انتقال أثر التعلم .

كما أن تنظيم سرعة تعلم المتعلم أكفأ استخدام للتقويم البنائي فحينما تكون المادة التعليمية في مقرر ما متتابعة فمن المهم أن يتمكن المتعلمين من الوحدة الأولى والثانية مثلاً قبل الثالثة والرابعة وهكذا، ويبدو ذلك واضحاً في مادة الرياضيات إلا أن الاستخدام المستمر للتقويمات القصيرة خاصة إذا ما صاحبتها تغذية راجعة يرتبط بمستوى تحصيل المتعلمين .

ثالثاً : التقويم التشخيصي

يهدف التقويم التشخيصي إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل المتعلم ، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتقويم البنائي من ناحية وبالتقويم الختامي من ناحية أخرى حيث أن التقويم البنائي يفيدنا في تتبع النمو عن طريق الحصول على تغذية راجعة من نتائج التقويم والقيام بعمليات تصحيحية وفقاً لها ، وهو بذلك يطلع المدرّس والمتعلم على الدرجة التي أمكن بها تحقيق مخرجات التعلم الخاصة بالوحدات المتتابعة للمقرر .

ومن ناحية أخرى يفيدنا التقويم الختامي في تقويم المحصلة النهائية للتعلم تمهيداً لإعطاء تقديرات نهائية للمتعلمين لنقلهم لصفوف أعلى . وكذلك يفيدنا في مراجعة طرائق التدريس بشكل عام . أما التقويم التشخيصي فمن أهم أهدافه تحديد أسباب صعوبات التعلم التي يواجهها المتعلم حتى يمكن علاج هذه الصعوبات ، ومن هنا يأتي ارتباطه بالتقويم البنائي ، ولكن هناك فارق هام بين التقويم

التشخيصي والتقويم البنائي أو التكويني يكمن في خواص الأدوات المستعملة في كل منهما . فالاختبارات التشخيصية تصمم عادة لقياس مهارات وصفات أكثر عمومية مما تقيسه الأدوات التكوينية. فهي تشبه اختبارات الاستعداد في كثير من النواحي خصوصاً في إعطائها درجات فرعية للمهارات والقدرات الهامة التي تتعلق بالأداء المراد تشخيصه. ويمكن النظر إلى الدرجات الكلية في كل مقياس فرعي مستقلة عن غيرها إلا أنه لا يمكن النظر إلى درجات البنود الفردية داخل كل مقياس فرعي في ذاتها . وعلى العكس من ذلك تصمم الاختبارات التكوينية خصيصاً لوحدة تدريسية بعينها، يقصد منها تحديد المكان الذي يواجه فيه المتعلم صعوبة تحديداً دقيقاً داخل الوحدة، كما أن التقويم التشخيصي يعرفنا بمدى مناسبة وضع المتعلم في صف معين.

والغرض الأساسي إذاً من التقويم التشخيصي هو تحديد أفضل موقف تعلمي للمتعلمين في ضوء حالتهم التعليمية الحاضرة .

تشخيص مشكلات التعلم وعلاجها:

قد يرى المدرّس كل فرد في الفصل كما لو كان له مشكلته الخاصة ، إلا أنه في الواقع هناك مشكلات كثيرة مشتركة بين المتعلمين في الفصل الواحد مما يساعد على تصنيفهم وفقاً لهذه المشكلات المشتركة ، ولمساعدة المتعلمين لابد أن يحدد المدرّس مرحلة نموهم والصعوبات الخاصة التي يعانون منها ، وهذا هو التشخيص التربوي ، وكان في الماضي قاصراً على التعرف على المهارات والمعلومات الأكاديمية ، أما الآن فقد امتد مجاله ليشمل جميع مظاهر النمو . ولذلك فإن تنمية المظاهر غير العقلية في شخصيات المتعلمين لها نفس أحقية تنمية المهارات والمعرفة الأكاديمية .

ولا يمكن أن يكون العلاج ناجحاً إلا إذا فهم المدرّسون أسس صعوبات التعلم من حيث ارتباطها بحاجات المتعلم الخاصة وأهمية إشباعها . والتدريس الجيد هو الذي يتضمن عدة أشياء هي :-

أ. مقابلة المتعلمين عند مستواهم التحصيلي والبدء من ذلك المستوى .
ب. معرفة شيء عن الخبرات والمشكلات التي صادفوها للوصول لتلك المستويات .
ت. إدراك أثر الخبرات الحالية في الخبرات المدرسية المقبلة .

ويرتكز تشخيص صعوبات التعلم على ثلاثة جوانب

أولاً : التعرف على من يعانون من صعوبات التعلم

هناك عدة طرق لتحديد المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم ، وأهم هذه الطرق هي :-

- إجراء اختبارات تحصيلية مسحية .
- الرجوع إلى التاريخ الدراسي لأهميته في إلقاء الضوء على نواحي الضعف في تحصيل المتعلم حالياً .
- البطاقة التراكمية أو ملف المتعلم المدرسي .

ثانياً : تحديد نواحي القوة والضعف في تحصيلهم

لا شك أن الهدف من التشخيص هو علاج ما قد يكون هناك من صعوبات، ولتحقيق ذلك يستطيع المدرّس الاستفادة من نواحي القوة في المتعلم وأول عناصر العلاج الناجح هو أن يشعر المتعلم بالنجاح والاستفادة من نواحي القوة في التعلم تحقق ذلك .

ويتطلب تحديد نواحي القوة والضعف في المتعلم مهارات تشخيصية خاصة لابد للمدرّس من تنميتها حتى ولو لم يكن مختصاً .

وهناك ثلاثة جوانب لابد من معرفتها واستيعابها حتى يستطيع المدرّس أن يشخص جوانب الضعف والقوة في المتعلم وهذه الجوانب هي :-

أ. فهم مبادئ التعلم وتطبيقاتها مثل نظريات التعلم وتطبيقاتها في مجال التدريس ، وعوامل التذكر والنسيان ومبادئ انتقال أثر التعلم .

ب. القدرة على التعرف على الأعراض المرتبطة بمظاهر النمو النفسي والجسمي التي يمكن أن تكون سبباً في الصعوبات الخاصة ، وقد يحتاج المدرّس في تحديد هذه الأعراض إلى معونة المختصين وهؤلاء يمكن توفرهم في الجهات المختصة .

ت. القدرة على استخدام أساليب وأدوات التشخيص والعلاج بفهم وفاعلية ، ومن أمثلة هذه الأدوات الاختبارات التحصيلية المقننة إذا كانت متوفرة والاختبارات والتمرينات التدريبية الخاصة بالفصل .

ثالثاً : تحديد عوامل الضعف في التحصيل

يستطيع المدرّسون الذين لهم دراية بالأسباب العامة لضعف التحصيل الدراسي للمتعلم ووضع فروض سليمة حول أسباب الصعوبات التي يعاني منها متعلمينهم . فقد يكون الضعف الدراسي راجعاً إلى عوامل بيئية وشخصية كما يعكسها الاستعداد الدراسي والنمو الجسمي والتاريخ الصحي وما قد يرتبط بها من القد هناك بعض الإرشادات التي تنطبق على الجميع ويمكن أن تكون إطاراً للعمل مع من يعانون من مشكلات في التحصيل الدراسي وهي :-

- أن يصحب البرنامج العلاجي حوافز قوية للمتعلم .
- أن يكون العلاج فردياً يستخدم مبادئ سيكولوجية التعلم .

- أن يتخلل البرنامج العلاجي عمليات تقويم مستمرة تطلع المتعلم على مدى تقدمه في العلاج أولاً بأول ، فإن الإحساس بالنجاح دافع قوي على الاستمرار في العلاج إلى نهايته.

رابعاً : التقويم الختامي أو النهائي

ويقصد به العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية برنامج تعليمي، يكون المفحوص قد أتم متطلباته في الوقت المحدد لإتمامها ، والتقويم النهائي هو الذي يحدد درجة تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسية لتعلم مقرر ما

ومن الأمثلة عليه في مدارسنا ومؤسساتنا التعليمية الامتحانات التي تتناول مختلف المواد الدراسية في نهاية كل فصل دراسي وامتحان الثانوية العامة والامتحان العام لكليات المجتمع .

والتقويم الختامي يتم في ضوء محددات معينة أبرزها تحديد موعد إجرائه، وتعيين القائمين به والمشاركين في المراقبة ومراعاة سرية الأسئلة ، ووضع الإجابات النموذجية لها ومراعاة الدقة في التصحيح .

وفيما يلي أبرز الأغراض التي يحققها هذا النوع من التقويم :-

أ. رصد علامات الطلبة في سجلات خاصة .

ب. إصدار أحكام تتعلق بالمتعلم كالإكمال والنجاح والرسوب .

ت. توزيع الطلبة على البرامج المختلفة أو التخصصات المختلفة أو الكليات المختلفة .

ث. الحكم على مدى فعالية جهود المدرّسين وطرائق التدريس .

ج. إجراء مقارنات بين نتائج الطلبة في الشعب الدراسية المختلفة التي تضمنها المدرسة الواحدة أو يبين نتائج الطلبة في المدارس المختلفة .

ح. الحكم على مدى ملاءمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها

وغالباً ما تتغير وسائل التقويم تبعاً لنوع التقويم الذي يريد المدرّس القيام به، فبينما يعتمد التقويم البنائي على العديد من المصادر مثل الاختبارات التحريرية المتعددة، والاختبارات الشفوية والواجبات المنزلية وملاحظات المدرّس في الفصل، نجد التقويم النهائي يركز على الاختبارات النهائية في نهاية الفصل الدراسي أو العام الدراسي مع الاستفادة بجزء من نتائج التقويم البنائي في إصدار حكم على أحقية المتعلم للانتقال لصف أعلى .

تقويم المتعلم لتحسين تعلمه

هناك عدة طرق يمكن أن تساعد المدرّس في تحسين التعلم مما يزيد من فاعلية التقويم وهذه الطرق هي :-

١. توضيح أهداف التدريس ومخرجات التعلم .

إن في معرفة المتعلم للأسس التي يقوم تحصيله على أساسها فوائد كثيرة منها توجيه طريقة المتعلم في الدراسة فبدلاً من أن يركز على استظهار المادة الدراسية سوف يعلم أن الحفظ والتذكر ليسا إلا هدفا واحداً من أهداف التعلم ، وأن عليه أن يستوعب المادة الدراسية ويكون قادراً على تطبيقها في مواقف جديدة . وليس المقصود هو إعطاء المتعلم قائمة بمخرجات التعلم التي يتم التدريس والتقويم وفقاً لها ، فمثل هذا الإجراء قد تكون أضراره أكثر من فوائده ، ولكن يمكن للمدرّس إعطاؤه أمثلة من المستويات المختلفة للأهداف . بحيث تكون كافية لمعرفته بأسس التدريس والتقويم .

ويمكن للمدرّس مساعدة المتعلم على سرعة إدراك مخرجات التعلم المتوقعة منه وذلك بعدة وسائل أهمها :-

أ. إعطاء المتعلمين في بداية المقرر اختباراً قبلياً شبيهاً بالاختبارات التي سوف تطبق عليهم خلال فترات العام الدراسي وفي نهاية العام ، ومثل هذا الاختبار القبلي سوف يلفت النظر إلى طبيعة المادة الدراسية من ناحية وإلى أسلوب صياغة الأسئلة ، والاختبار القبلي يفيد في اطلاع المدرّس على مدى استعداد المتعلمين لدراسة المقرر .

ب. تطبيق اختبارات قصيرة تدريبية بعد دراسة كل وحدة من وحدات المقرر ، وتفيد هذه الاختبارات التدريبية في تهيئة المتعلمين إلى نوع الاختبارات التي سوف تجرى لهم .

ت. إذا كان المدرّس يستخدم في تقويم التحصيل وسائل مثل قوائم المراجعة ومقاييس التقدير لاختبار أدائهم في المختبر أو ملاحظتهم أثناء القراءة في دروس اللغة العربية فعليه اطلاعهم على أمثلة من هذه الوسائل حتى يكونوا مهيئين لها .

٢. **تقويم حاجات المتعلمين**

معرفة حاجات المتعلمين متطلب هام للتدريس الناجح وهناك عدة وسائل يمكن بها للمدرّس تقويم حاجات المتعلمين . ويحسن استخدام هذه الوسائل في بداية التدريس في عملية تقويم قبلي .

- دراسة البطاقة التراكمية للمتعلم .
- تطبيق اختبار للميول الشخصية .
- تطبيق اختبار قبلي في المقرر الدراسي .

٣. **تتبع نمو المتعلمين:** عن طريق البطاقات او التقارير التتبعية وهي خاصة بتجميع وحفظ جميع الحقائق عن المتعلم.

٤. **تشخيص مشكلات التعلم وعلاجها:** من خلال معالجة الصعوبات التي تواجه المتعلم أثناء قيامه بالأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي.

إذاً عملية التقويم تبدأ بالتشخيص أولا وتحديد نقاط القوة والضعف بناء على البيانات والمقاييس المتوفرة وتنتهي بإصدار مجموعة من القرارات التي تحاول القضاء على السلبيات التي اكتشفت وعلى أسبابها .

ومجال عملية التقويم هذه هو العمل التعليمي بدءا بالمتعلم الذي يعد محور العملية التعليمية كلها ، وهدفها الأول مرورا بالتعليم ، وما يرتبط بها من سلطات ، ومؤسسات تعليمية ، وإداريين ومشرفين ، وينتهي بكل المؤسسات العاملة في المجتمع ، والتي يتصل عملها بالتعليم بشكل أو بآخر .

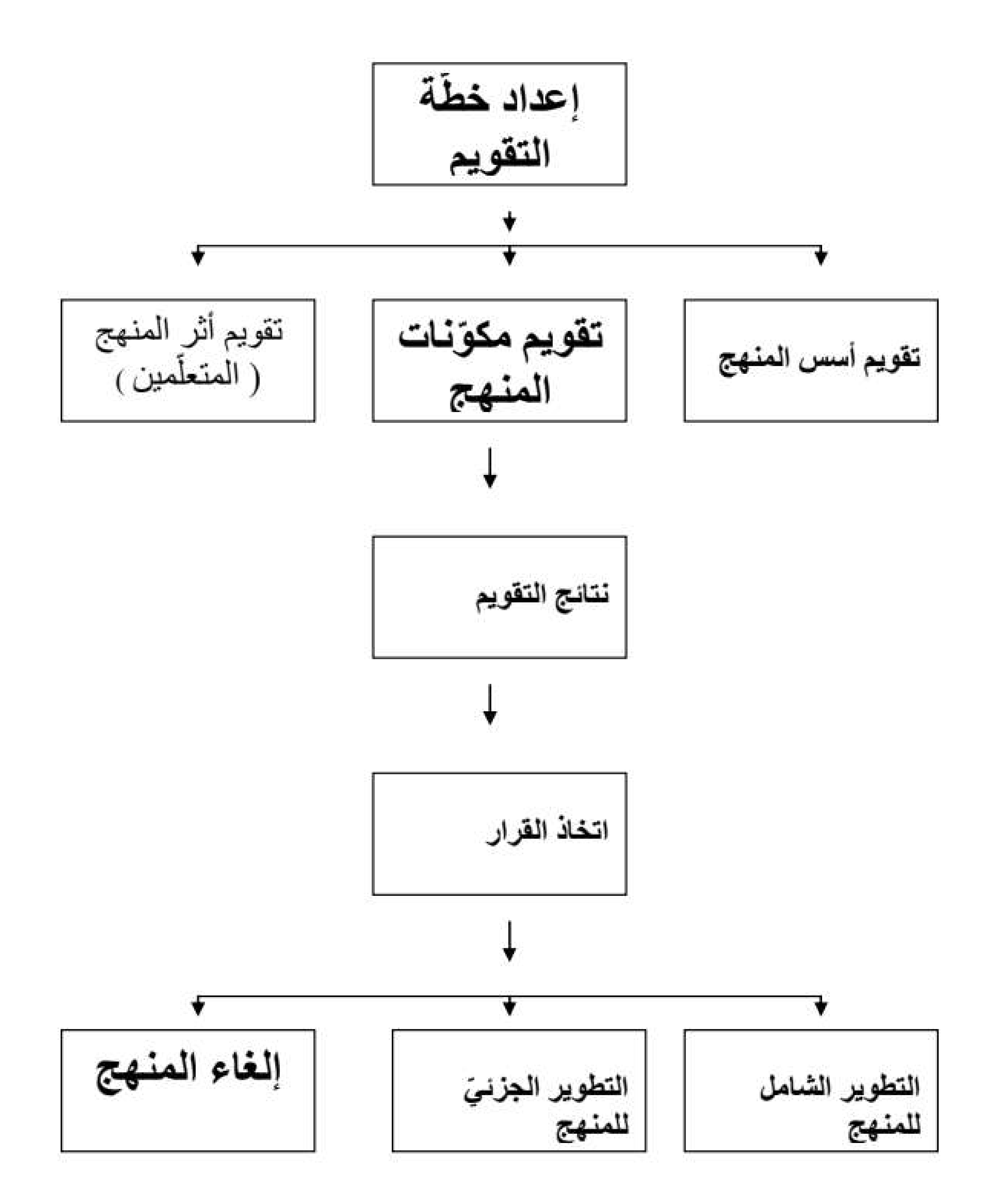
وهكذا نجد أن للتقويم مفاهيم ومهارات من شأنها تقوية الروابط بين تقويم تعلم المتعلمين وبين العملية التعليمية ، كما أن استخدام التقييم يساهم في مساعدة المتعلمين على الوصول إلى مستويات عالية من التعلم .

والتقويم بأنواعه القبلي والبنائي والتشخيصي والنهائي ، ما هو إلا وسيلة لتحسين التعيلم.

نماذج تقويم المنهج:

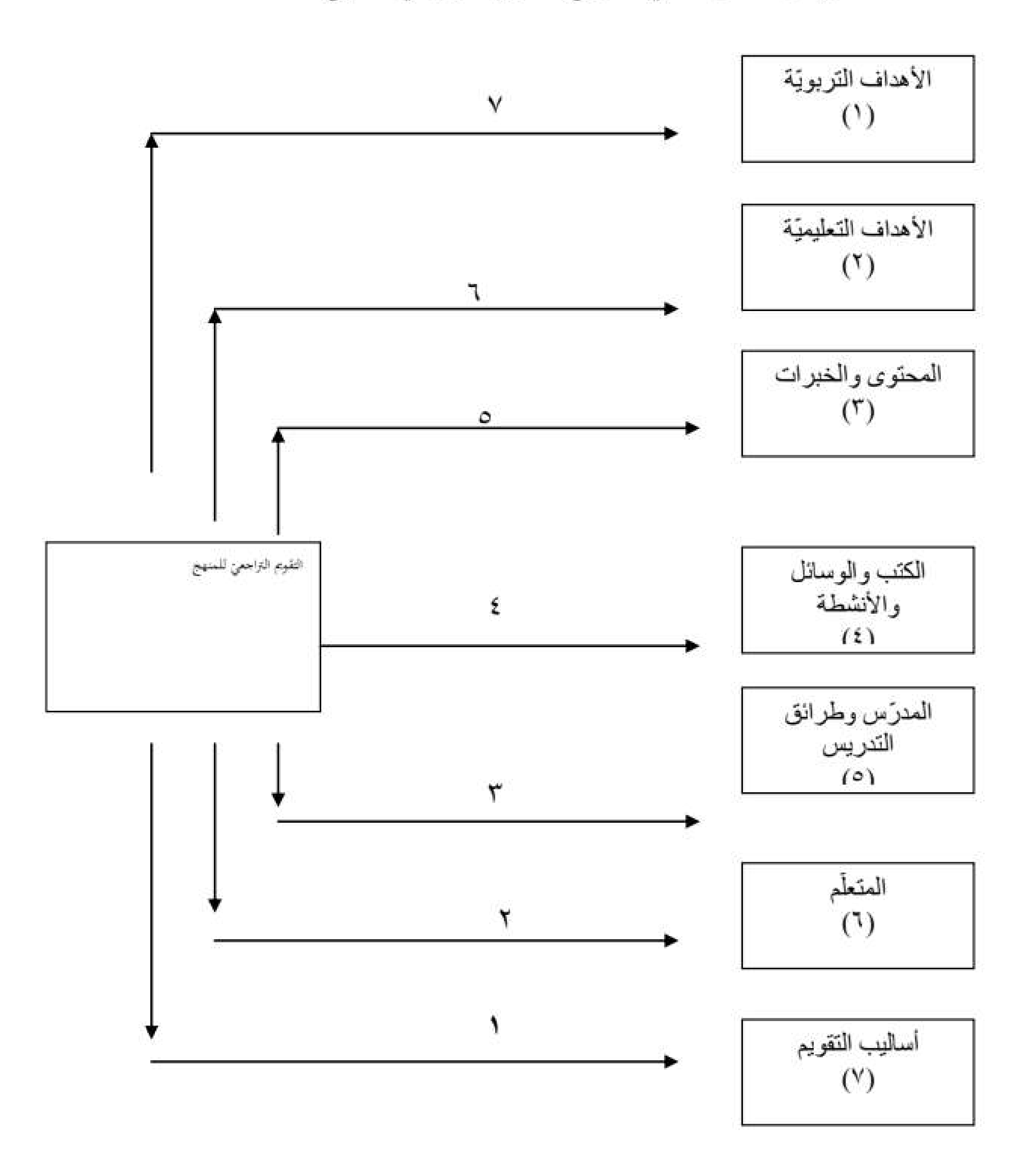
يتمّ تقويم المنهج وفق أنموذجين، الأوّل : ويسمّى التقويم النهائيّ للمنهج، ويأتي عقب تنفيذ المنهج، سواء أكان المنهج تجريبيّاً أم منهجاً دائماً، ويشمل مختلف مكوّنات المنهج للوصول إلى عوامل الضعف في مكوّناته ، وبالتالي العمل على تطوير تلك المكوّنات ؛ وصولاً إلى درجة أكثر فاعليّة .

ويمكن تمثيل مراحل أنموذج التقويم النهائيّ للمنهج بالشكل الآتي :



وتتّصف عمليّة التقويم هذه بالتكلفة المرتفعة ، ولا سيّما إذا لم تتوصّل عمليّة التقويم إلى نتائج واضحة عن أسباب ضعف المنهج ؛ ولذلك لجأ بعض التربويين ، وبهدف الحدّ من النفقات إلى أنموذج آخر للتقويم ، هو أنموذج التقويم التراجعيّ للمنهج ، ويقوم هذا الأنموذج على تقويم المراحل التي مرّ بها المنهج ابتداء من المرحلة الأخيرة ، وهي مرحلة تقويم المنهج ، فإذا ظهر خلل المنهج في هذه المرحلة ، يتوقّف التقويم ؛ وبذلك يتمّ التخفيف من نفقات التقويم بدرجة كبيرة ، أمّا إذا لم يكشف تقويم مرحلة التقويم عن ذلك الخلل ، يتمّ الانتقال إلى تقويم مرحلة ما قبل التقويم ، وهي مرحلة تقويم المتعلّمين ، ثمّ إلى تقويم المرحلة السابقة لتقويم المتعلّمين ، وهي مرحلة تنفيذ المنهج ، وهكذا إلى أن نصل إلى المرحلة الأخيرة من مراحل التقويم التراجعيّ ، وهي مرحلة تقويم الأهداف والفلسفة التربويّة .

ويمثّل الشكل الآتي أنموذج التقويم التّراجعيّ للمنهج :



جوانب تقويم المنهج :

يتّصف التقويم بالشموليّة والتكامل ، ولذلك فإنّ الحكم على منهج ما لا يتمّ بالاعتماد على تقويم جانب واحد منه ، كتقويم أسسه ، أو تقويم عناصره ، أو تقويم أثره ، بل من خلال النظرة الشاملة إلى المنهج ، وتقويمه ككلّ ؛ وانطلاقاً من ذلك فإنّ تقويم المنهج يشتمل تقويم الجوانب الآتية :

أ. تقويم أثر المنهج .

ب. تقويم الأسس المعتمدة في بناء المنهج .

ت. تقويم عناصر المنهج ومكوّناته .

خطوات التقويم :

تمرّ عمليّة تقويم المنهج بجملة من الخطوات المتتالية ، وهي :

أ. وضع أهداف التقويم :

تعدّ مرحلة وضع أهداف تقويم المنهج من أكثر المراحل أهميّة ، حيث تبنى المراحل التالية على أساسها ، وكلّما كانت أهداف تقويم المنهج محدّدة بدقّة ، وواضحة في أذهان المقوّمين ، كلّما آتت عملية التقويم أكلها .

وقد تكون عمليّة تقويم المنهج شاملة لأسس المنهج وعناصره كافّة ، وقد تقتصر و تنصبّ على أساس واحد أو مكوّن واحد أو أكثر من أسسه ومكوّناته ، وهذا يعني أنّ أهداف عمليّة التقويم تختلف باختلاف طبيعة التقويم ، ومدى شموليّته .

ب. تحديد أدوات التقويم وبناؤها وتحكيمها :

تتحدّد أدوات تقويم المنهج وفقاً لأهداف تقويمه ، فقد تتناول مختلف أدوات التقويم في حال التقويم الشامل ، وقد تقتصر على عدد منها يناسب المجال المراد تقويمه ، فإذا كان هذا المجال يتعلّق باتّجاهات المتعلّمين نحو مكوّن بعينه من

مكوّنات المنهج ، فإنّ الأداة المناسبة للتقويم في هذه الحال هي مقياس الاتّجاهات ، وإذا كان المجال يتعلّق بتقويم أثر المنهج ، فإنّ اختبارات التحصيل بمختلف أشكاله تكون أنسب الأدوات .

وبعد تحديد أدوات التقويم المناسبة لأهداف التقويم يقوم المتخصّصون والخبراء ببناء تلك الأدوات بشكل أوّلي ، ثمّ يتمّ تحكيمها من خلال تعرّف درجة صدقها وثباتها وملاءمتها المجال المستهدف من التقويم .

ت. تطبيق أدوات التقويم :

وفي هذه المرحلة يتمّ إعداد العناصر البشريّة التي ستتولى الإشراف على تطبيق أدوات البحث من خلال إقامة الدورات التدريبيّة التي تتناول أهداف التقويم ، والأدوات المستخدمة فيه ، وأساليب تطبيق هذه الأدوات ، والشروط الموضوعيّة المساعدة على نجاح عمليّة التطبيق .

وبعد إعداد العناصر البشريّة يبدأ تطبيق أدوات التقويم مع الحرص الكامل على التحلّي بأعلى درجات الحسّ العلميّ ، وتحمّل المسؤوليّة .

ث. معالجة نتائج التقويم وتفسيرها :

بعد الانتهاء من عمليّة تطبيق أدوات التقويم ، تبدأ مرحلة جديدة ، حيث تجمع نتائج التقويم ، ويتمّ التعامل معها ،وتحليلها ومعالجتها بالأساليب الإحصائيّة المناسبة بإشراف متخصّصين من التربويين والأكاديميين وذوي الخبرة في هذا المجال مع الاستعانة بتكنولوجيا المعلومات للوصل إلى نتائج تتّصف بالسلامة والدقّة ، ثمّ يتمّ عرض تلك النتائج على لجنة من المتخصّصين لتفسير تلك النتائج ، بحيث تكون دلالاتها واضحة لدى صاحب القرار .

ج. اتّخاذ القرار :

يقوم صاحب القرار بالاطلاع على نتائج التقويم ودلالاتها ، ثمّ يتّخذ القرار المناسب بشأن المنهج من حيث العمل على تطويره كلّيّاً أو جزئيّاً أو الإبقاء على وضعه .

وبذلك فإنّ عمليّة تقويم المنهج تعدّ مرحلة أساسيّة لا يمكن الاستغناء عنها عند وضع خطّة لتطوير المنهج القائم ، كما أنّه ليس غاية في حدّ ذاته ، وإنّما هو وسيلة للتطوير.

تقويم التقويم :

قد يتمخّض التقويم عن جملة من الثغرات في أسس المنهج أو مكوّناته ، وهذا يعني أنّ التقويم قد حقّق بعضاً من أهدافه ، غير أنّ هناك إشكاليّة من عدم إظهار نتائج التقويم السلبيّات المتوقّعة في المنهج ، على الرغم من أنّ الناتج التعليميّ له يشير إلى خلل ما .

إنّ تفسير ذلك يعود بالدرجة الأولى إلى خلل عمليّة التقويم، ذاتها ومن هنا لا بدّ من إجراء تقويم للتقويم ذاته " ولتقويم التقويم يضع (هارلن وأليوت) جملة من الأسئلة منها :

أ. ما القرارات التي تمّ اتّخاذها نتيجة للتقويم ؟

ب. هل تمّ فهم التقويم وترجمته إلى إجراءات نفّذت كما ينبغي ، وكما كان مخطّطاً له ؟

ت. هل كانت المعلومات التي تمّ جمعها مناسبة لخدمة الغرض من التقويم؟

ث. ما الخطوات التي استخدمت للسماح لوجهات النظر المتحيّزة والمتعصّبة والمخالفة وغير الممثّلة بالظهور ؟

ج. هل كان المقوّمون بأحسن أحوالهم لتنفيذ التقويم ؟

ح. هل كانت الطرائق المستخدمة ملائمة لنوعيّة المعلومات المطلوبة ؟

خ. هل كانت الطرائق نظاميّة وواضحة ؟

د. هل وافق المشمولون بالتقويم على الطرائق المستخدمة في جمع المعلومات ؟

ذ. هل كان الوقت المسموح به لجمع المعلومات مناسباً ؟ " .

اسس التقويم

أ. يجب أن يرتبط التقويم بالأهداف .

ب. يجب أن يكون التقويم مستمراً وغير محدد بفترة زمنية معينة .

ت. يجب أن يكون التقويم شاملاً لجميع جوانب العملية التعليمية مثل طريقة التدريس والمقررات الدراسية والإمكانيات المادية بالمدرسة والمتعلم والأهداف .

ث. يجب أن يكون التقويم متنوعاً ومتعدداً في الوسائل والأدوات لكي يواجه تعدد وتنوع الجوانب المراد تقويمها

ج. يجب أن يكون التقويم علمياً ولتحقيق ذلك لابد من توافر شروط معينة مثل(الصدق–الثبات–الموضوعية)

ح. يجب أن يكون التقويم اقتصادياً .

خ. يجب أن يتم التقويم بطريقة تعاونية فيشارك فيه المتعلم والمدرس وإدارة المدرسة وأولياء الأمور باعتبارهم قوى مؤثرة في عملية التعليم

أشكال وأساليب تطوير المنهج :

اولاً – أساليب التطوير التقليدية ، ومنها:

١. الحذف والاضافة

ويعني هذا الأسلوب حذف موضوع أو جزء منه ، أو وحدة دراسية ، أو مادة بأكملها ، لسبب من الأسباب التي يراها المسؤلين والمشرفون التربويون ، إضافة معلومات معينة إلى موضوع أو موضوع بكامله أو وحدة دراسية إلى مادة أو مادة دراسية كاملة.

٢. التأخير والتقديم

حيث يعدل تنظيم مادة ، فتقدم بعض الموضوعات ، وي خر بعضها الآخر ؛ لدواعي تعليمية أو سيكولوجية أو منطقية

٣. التنقيح وإعادة الصياغة

وفي هذا الأسلوب يخَلص المنهج من بعض الأخطاء الطباعية أو العلمية التي علقت به ، أو يعاد النظر في أسلوب عرضه ، ولغته ؛ كي يسهل استيعابه ، ويزول غموضه

٤. الاستبدال والتعديل

ويعني هذا الأسلوب استبدال معلومات أو موضوعات محدثة أو مو سعة أو ملخصة بموضوعات مشابهة في المنهج ، أو العودة إلى تلك المعلومات والموضوعات المتضمنة في المنهج ، وإعادة النظر فيها ، وتعديلها بما ينسجم والمعطيات الحديثة.

٥. تطوير واحد أو أكثر من عناصر المنهج

كتطوير أساليب التقويم أو تطوير طرائق التدريس ، أو تطوير تنظيم المنهج من مواد منفصلة إلى مواد مترابطة ، أو مندمجة

ثانياً – أساليب التطوير الحديثة:

وترى في التطوير عملية شاملة تتناول المنهج عموماً ، بدءاً من فلسفته وأهدافه، وانتهاء بعملية تقويمه " وعليه فا ن خطة التطوير الشامل للمنهج يجب أن تبدأ بتطوير

الأهداف ؛ تحديداً وصياغة وتنويعاً ، وفي ضوء ذلك يعاد النظر في اختيار المحتوى ، وأساليب تنظيمه ، بناء على أحدث ما وصل إليه مجال المادة ،

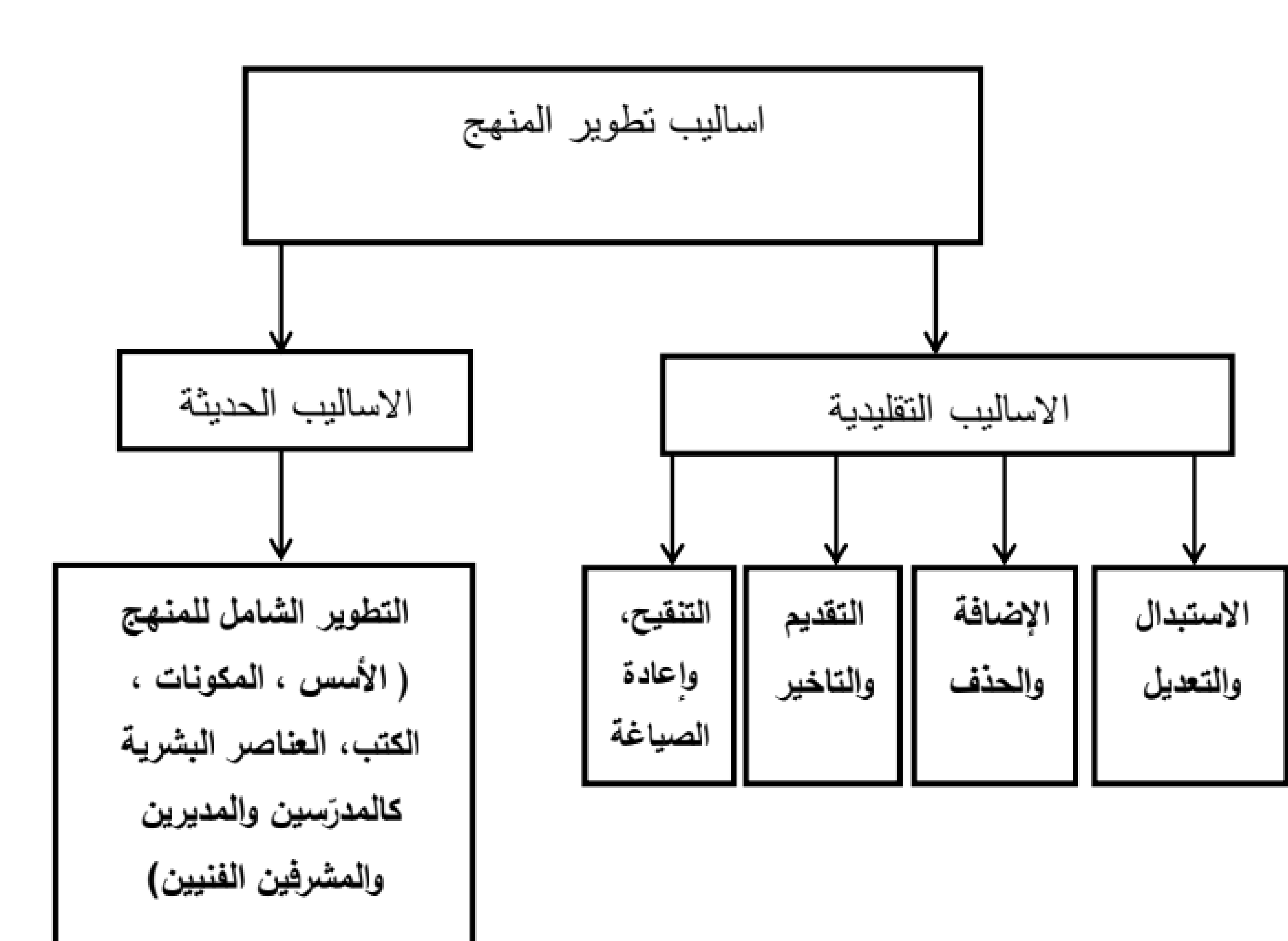
وأساليب التربية ، ونظريات علم النفس ، ثم يتم اختيار طرائق التدريس وأساليب التعّلم التي قد تتغير بعض الشيء عن الأساليب القديمة ؛ نظراً لحداثة المحتوى والخبرات التعليمية ، فقد يتم على سبيل المثال التركيز على الطريقة الكّلية في تدريس القراءة بدلاً من الطريقة الجزئية التي كانت سائدة في المنهج السابق ، أو

تستخدم أساليب التدريس الجمعي بدلاً من الفردي ؛ نظراً لزيادة أعداد المتعلمين في المدارس ، وقد يتم إدخال تقنيات حديثة ؛ لزيادة قدرة المدرّس على ضبط الفروق الفردية بين المتعّلمين ، وينتج عن ذلك كّله تطوير في أساليب القياس والتقويم والامتحانات ، بحيث تصبح قادرة على تقويم مقدار النمو الذي حّققه كلّ متعلم في مختلف المجالات العقلية والمهارية والوجدانية.

ويعد هذا التطوير ناقصاً إذا لم يصاحبه تطوير في التوجيه والإشراف الفّني ، لاسيما إذا كان نظام التعليم مركزياً ، كما ينبغي أن يشمل التطوير تدريب المدرّسين على تطبيق المنهج المطور ، بل يجب أن يمتد إلى برامج الإعداد في كّليات التربية ، وكّليات المدرّسين ؛ بغية إكساب الخريجين المهارات والمعلومات

والاّتجاهات التي تؤهلهم للتعامل مع المنهج المطور بكلّ كفاءة واقتدار .

ويو ضح الشكل الآتي أساليب تطوير المنهج:



وظائف تقويم المنهج :

١. المساعدة فى الحكم على قيمة الاهداف التعليمية فالاهداف عند صياغتها تكون بمثاية فروض تحتاج الى عملية تقييم تبين مدى صحتها أو خطئهاً . المساعده فى الكشف عن حاجات المتعلمين وميولهم وقدراتهم واستعدادتهم التى ينبغى ان تراعى فى نشاطهم وفى جوانب المنهج المختلفة مما يساعد في العمل علي تنميتها أو زيادتها.

٢. الحكم على مدى فعالية التجارب التربوية قبل تطبيقها على نطاق واسع مما يساعد فى ضبط التكلفة .

٣. تعرف نواحى القوة والضعف فى تحصيل المتعلمين ليعمل على تدعيم نقاط القوة ويسعى لعلاج الضعف وتلافية .

٤. التاكيد من استعداد المتعلمين لتعلم موضوع أومفهوم معين مما يساعد على توفير دافعية كافية لتعلمه.

٥. تزويد اولياء الامور بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم ابنائهم وعن الصعوبات التى يواجهونها.

ويستقي مقوموا المنهج معلوماتهم التقيمية من المصادر الأتية :

أ. استطلاع اراء المدرّسين بأدوات التقرير الذاتية مثل (المقابلات الشخصية)

ب. استطلاع أراء المتعلمين بوسائل رسمية أو غير رسمية.

ت. ملاحظة المنهج في أثناء تطبيقة بأستخدام بطاقات الملاحظة وقوائم التقدير والمقابلات .

ث. فحص ما يرد من وسائل الإعلام بشأن المنهج وتدريسه وفعاليته وتأثيره في المتعلمين .

خصائص التقويم التربوي

أ. عملية مخططة تتم وفق أهداف محددة سلفا.

ب. عملية مستمرة و شاملة و متسلسلة في جميع مراحل التعليم.

ج. عملية علمية مبنية على المبادئ التي تحكم النشاط العلمي و هي الصدق والثبات والموضوعية

مشكلات تقويم المنهج في العالم العربي:

١. الافتقار لنظريّة واضحة في تقييم المناهج .

٢. الافتقار للمعلومات والبيانات الحاسمة التي تتدخل بشكل مباشر في تقييم المناهج.

٣. الافتقار إلى الأدوات والطرائق النظامية الإجرائية المتخصصة في تقييم المنهج المستهدف.

٤. عدم توفر الطرق والوسائل العلمية المتخصصة والكافية لتنظيم المنهج ومعالجة وتقرير المعلومات التي يجمعها.

٥. يفتقد تقييم المناهج عملياً للمختصين المؤهلين بأعداد كافية.

٦. فساد ومحسوبية الجهات المعنية بتقييم المناهج.

٧. يعبر عدم التطبيق لنتائج التقييم من اكبر المشكلات التي تواجه المختصين، فلا يتم تحسين المنهج أو إلغائه أو إدخال تعديلات محددة عليه

الفصل التاسع

نماذج تقويم المنهج

الفصل التاسع: نماذج تقويم المنهج

المناهج الدراسية.. رؤى وتجارب عالمية

المناهج الدراسية تشكل المحور الذي تدور في فلكه عناصر ومكونات العمليات التعليمية والتربوية قاطبة..وهي مجموعة الخبرات التعليمية والتربوية المخططة بدقة والموجَّهة على نحو جيد، والتي تقدَّم للمتعلمين من أجل مساعدتهم على النمو الشامل والمتكامل.. لذا تعد المناهج الدراسية صناعة شاملة، تضم تكوين المناهج وهندستها وتطويرها، أما التكوين فهو يتعلق بمعرفة العناصر المنهجية (خامات المنهج) التي يتم تركيبها وتنسيقها بشكل يؤدي الغرض من المنهج.. وهندستها يقصد بها أسلوب ترتيب العناصر المكونة للمنهج، بما يؤدي للوصول إلى الهدف المنشود من هذه المناهج.. وتطويرها أي تحديث العناصر المكونة بما يوافق ظروف المجتمع.

وإذا كانت المناهج الدراسية تصنع في إطار وطني، ووفق رؤى تأتي بالهوية في الصدارة، بحيث تحفظ للدولة ثوابتها، وتسعى إلى تحقيق آمالها وتطلعاتها المستقبلية، فإنه من الناحية التنظيمية ثمة عناصر رئيسة يجب أن تشتمل عليها المناهج الدراسية، وهي:

– الأهداف – المحتوى – طرائق التدريس – الأنشطة – الوسائط التعليمية – وسائل التقويم.

وفيما يلي نلقي الضوء على رؤى وتجارب حول صناعة المناهج الدراسية في بعض دول العالم من الغرب والشرق.

أمريكا.

في بداية ثمانينيات القرن العشرين ظهر التقرير الشهير «أمَّة في خطر»، والذي حلل واقع التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، وخلص إلى مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات، من أهمها:

- ضرورة إعادة تقييم مناهج التعليم في جميع المراحل الدراسية، حيث إن ثمة خللاً حقيقيًا تعاني منه.
- دراسة العلاقة بين متطلَّبات القبول في الجامعات والتحصيل العلمي للمتعلمين في تحديد المشكلات التعليمية، وضرورة الإسراع بوضع الحلول المناسبة لها.
- تحديد البرامج التي تعين المتعلم على التفوق الدراسي..وغيرها الكثير من الاستنتاجات والتوصيات.

وعقب ظهور التقرير والتيقّن من خطورة ما يتضمَّنه، وضِعت رؤية استراتيجية متكاملة للنهوض بالتعليم باعتباره القاطرة التي تقود الأمة الأمريكية، وكان إعادة بناء المناهج هو الركيزة الأساسية في هذه الرؤية، وإلى جانب الاستفادة من الأبحاث والدراسات التي وضعها كبار العلماء المعنيين بتطوير المناهج في الجامعات، شكِّلت لجان وجمعيات على مستوى الولايات قاطبة للمشاركة في هذا الغرض، وكان الاتفاق على وضع معايير بناء المناهج في عموم الولايات الأمريكية، بحيث تأخذ بالطريقة الاستقرائية التي تبدأ من الجزء إلى الكل، وتتضمن «إنتاج الوحدات الدراسية بحسب مستوى الصف الدراسي والمادة العلمية من خلال تحديد الاحتياجات وصياغة الأهداف واختيار وتنظيم المحتوى، واختيار وتنظيم الخبرات التعليمية، وتحديد ما يمكن تقويمه، واختيار الوسائل الأفضل لكيفية التقويم، مع ضرورة التأكّد من التوازن والتتابع».

وفي الصفوف الثمانية الأولى المؤدِّية إلى المرحلة الثانوية، صمم المنهج على نحو يوفِّر قاعدة رصينة للدراسة المتقدمة، في مجالات اللغة الإنجليزية والكتابة والرياضيات ومهارات حل المشكلات والدراسات الاجتماعية واللغات الأجنبية والفنون.. وقد دعَّم المنهج بمزيد من الأنشطة التي تبث الحماس للتعليم وتنمية المواهب وإبراز الإمكانات الفردية والجماعية، بحيث يلبِّي تطلّعات وطموحات المتعلمين الشخصية والتربوية المتعلِّقة بسوق العمل.. وخلال السنوات القليلة الماضية، حقق تطوير المناهج الدراسية في عموم الولايات الأمريكية كثيرًا من الأهداف، وإن كان ثمة من يرى أن مزيدًا من التطوير مازالت تحتاجه هذه المناهج لكي تكون أكثر فاعلية في صناعة المستقبل للأمة الأمريكية.

البرازيل

شهد التعليم في البرازيل خلال العقدين الماضيين ثورة حقيقية بدأت من إعادة صناعة المناهج الدراسية، مستفيدة من التجارب الناجحة التي طبِّقت في عِدَّة دول متقدِّمة، وكان التركيز على:

- دمج التكنولوجيا التعليمية في العمل التربوي.
- ربط المناهج بالبيئات المحلِّية.
- التخفيف من كم المقررات الدراسية النظرية دون الإخلال بالمستوى العلمي العالمي، والتوسّع في الأنشطة والممارسات العملية.
- إضافة جوانب إثرائية إلى كل مقرر مراعاة للمتفوّقين من المتعلمين.
- دمج القضايا والمفاهيم العالمية المعاصرة بالمناهج.
- الاستجابة للمتغيِّرات والتحدِّيات المستقبلية والسرعة في التقنيات المعلوماتية.

- الاعتماد على المهارات المتجددة في التفكير والبحث والاطلاع ومهارات الحياة لتخريج إنسان قادر على التعامل مع متطلبات العصر.
- اتباع طرائق التقويم الشامل المستمر.

وبالتعاون مع اليونسكو، طبَّقت البرازيل مشروع (تعليم الاحترام للجميع) والذي يستهدف بالأساس إدخال المزيد من التطوير على المناهج، بحيث «تعزز التسامح والتعليم على العيش معًا داخل المدارس، ومكافحة التمييز العنصري والعِرقي»، وينفَّذ المشروع على مرحلتين، تتضمن المرحلة الأولى، «القيام بمراجعة كل المناهج والتشريعات والسياسات التعليمية، وتحديد أفضل الممارسات في هذا المجال»، بينما في المرحلة الثانية، يبدأ التطوير الفعلي للمواد التعليمية والمناهج وتوفير أدوات عملية حول كيفية دمج مكافحة التمييز، وتعزيز التسامح في التعليم والكتب المدرسية..وبشراكة بين وزارة التربية والتعليم ووزارة التخطيط وجامعة بارا في البرازيل، ثمة اتجاه نحو «وضع منهج دراسي متعدد التخصصات، يتضمن قضايا التنمية البيئية والاجتماعية والاقتصادية في منطقة الأمازون».

كندا:

يتسم نظام كندا التعليمي باللامركزية، لذا فإن ثمة قاسمًا مشتركًا، تقوم عليه صناعة المناهج الدراسية في المقاطعات الكندية كافة، يتمثل في صيانة وِحدة التراب الكندي قاطبة، إلى جانب غرس قيم التسامح والتربية من أجل السلام وحقوق المواطنة والتوسّع في مفهوم التربية من أجل التنمية المستدامة..وبداية من عام ١٩٩٣م، حدثت نقلة نوعيَّة بتطوير المناهج الدراسية في ظل التوسّع باستخدام الإنترنت كوسيلة فعَّالة في منظومة التعليم، وقد طبِّق في هذا الشأن ما يعرف بمشروع School Net، الذي رصدت له الحكومة الكندية ٣٠ مليون دولار، وطال جميع المناهج في المراحل

التعليمية المختلفة، وقد حظي هذا المشروع بمشاركة العديد من الجهات ذات الصِلة بالتربية والتعليم، وفي إطاره نفِّذت عِدَّة برامج لتدريب المدرّسين، على طرائق التدريس للمناهج الجديدة، باستخدام الأنشطة الصفِّية المبنيَّة على الولوج الآمن في الفضاء المعلوماتي للإنترنت.

بعض الدول الأوروبية

شهدت نظم التعليم في جل الدول الأوروبية حركة إصلاح واسعة خلال القرن الماضي، وكانت صناعة المناهج الدراسية وفق أسس ومعايير حديثة هي العنصر الأهم في تحقيق الإصلاح.. ففي النرويج، اعتمدت ثمانية فروع في الهيكل البنائي للمناهج الدراسية المقررة على المدارس الثانوية وما دونها، تشمل: الدراسات الصناعية والفنون والحرف والصيد البحري والرياضة والدراسات الدينية والدراسات التجارية والعلوم والدراسات الصحية والدراسات الاجتماعية واللغة والرياضيات.. وفي ألمانيا، ثمة نظام هرمي في بناء المناهج الدراسية تبدأ قمَّته من الحكومة الاتحادية التي تضع الثوابت الرئيسة لهوية الأمة ووحدتها والرؤية المستقبلية لنهضتها، ثم يأتي دور المقاطعات، حيث إن لكل مقاطعة صلاحيات تطوير المناهج الخاصة بمدارسها، في إطار الرؤية الاستراتيجية للسياسة التعليمية.

وخلال العقد الأخير، اتجهت فرنسا مثلاً إلى إعادة بناء مناهجها الدراسية مستهدفة التفاعل مع معطيات العصر، وتحقيق مزيد من الانسجام بين مدخلات ومخرجات التعليم من جهة وسوق العمل والتفوّق في الفنون والعلوم والآداب من جهة أخرى.. لا يختلف الأمر كثيرًا في الدول الأوروبية الأخرى، التي تعنى بتطوير مناهجها، بمختلف المراحل الدراسية، في ضوء اشتراطات ومعايير جودة التعليم، التي وضعتها المنظَّمة الدولية للتقييس (إيزو ISO).

وفي إطار الاتحاد الأوروبي، ثمة نصيب للبعد الأوروبي في المناهج الوطنية لكل دول الاتحاد، بحيث تحقق أهداف الشراكة التي وردت في إعلان بولونيا لعام ١٩٩٩م، ومنها تطوير تعليم اللغات في كافة المراحل الدراسية لصالح الهوية الأوروبية، وكذا تعزيز تراكم المعرفة الأوروبية، وتحسين الاستجابة للتحديات الكبرى التي تواجه العالم المعاصر.

ماليزيا

يتولّى مركز تطوير المناهج بوزارة التربية بماليزيا مسؤولية صناعة وتطوير المناهج لجميع المدارس في عموم المعمورة الماليزية، ويعتمد المركز في ذلك على الأهداف والفلسفة التربوية الوطنية التي تسعى إلى «تنمية الفرد تنمية متوازنة ومتكاملة في كافة المجالات المعرفية والتأثيرية النفسية، وغرس القيم الأخلاقية لدى المتعلمين، وغرس قيم المواطنة والضمير الحق تجاه الوطن، وإنتاج قوى عاملة مدرَّبة وماهرة للبلاد»..

وفي التعليم الابتدائي، صممِت المناهج لإكساب الأطفال المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، وتنميتهم جسديًا وعقليًا ونفسيًا من خلال أسلوب التعليم المتمركز حول الطفل، ويشمل ذلك استراتيجيات التعليم والتعلّم التي تعوّل على طرائق متنوّعة، مثل «التجميع المرن للمتعلمين، الملائم لتدريس مهارات معينة»، والتوجُّه نحو العلوم والتكنولوجيا من خلال مادتي «الإنسان والبيئة»، و«المهارات المحرِّكة».

وتوزَّع دراسة المناهج في الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي (الصفوف الأول والثاني والثالث) بواقع ٤٥ حصة أسبوعيًا مدة كل حصة ٣٠ دقيقة، بينما في الحلقة الثانية (الصفوف الرابع والخامس والسادس) بواقع ٤٨ حصة أسبوعيًا، وفي صفوف التعليم الثانوي بمرحلتيه الدنيا والعليا، تقدَّم المناهج باستخدام الطريقة المتكاملة التي

«تدمج المعارف والمهارات والقيم والنظرية والتطبيق والمنهج والأنشطة المصاحبة للمنهج، من أجل تعزيز وتنمية قدرات التفكير، وتمكين المتعلمين من إجراء عمليات التحليل والتركيب والتفسير والمهارات في استنتاج النتائج وطرح الأفكار البنَّاءة والمفيدة والاستخدام السليم للغة المالاوية».

وتتضمن المناهج في المرحلة الدنيا مواد أساسية، هي: اللغة المالاوية واللغة الإنجليزية والرياضيات والتربية الفنية والعلوم والجغرافيا والدين الإسلامي والتربية الأخلاقية والتربية البدنية والصحية، وثمة مواد إضافية، تشمل اللغة الصينية واللغة التاميلية، وفي المرحلة العليا من التعليم الثانوي، تتواصل المناهج متضمنة ذات المواد الأساسية، ولكن بتوسّع أكبر، وثمة مواد اختيارية في هذه المرحلة، تصنَّف ضمن ٤ مجموعات، هي: العلوم الإنسانية والمواد المهنية والتكنولوجيا والعلوم والدراسات الإسلامية..وتدرَّس مادتا الجغرافيا والتربية الفنية كمواد اختيارية ضمن مجموعة العلوم الإنسانية، وتتضمن هذه المرحلة أيضًا مادة المهارات الحياتية التي تشتمل على عدد من المواد الفرعية الاختيارية، مثل: مبادئ المحاسبة والعلوم الزراعية والاقتصاد المنزلي، وقد وضِعت اشتراطات ومعايير يتم بموجبها تحديد المادة الاختيارية، بما يضمن حفظ التوازن بين المجموعات الاختيارية.

كوريا الجنوبية

يعتمد النظام التعليمي الكوري المركزية في عمله، ومن ثم فإن صناعة المناهج تخضع لإشراف الدولة، وتكون موحَّدة لجميع المدارس سواء الحكومية أو الخاصة في عموم مناطق الدولة.. ومنذ عام ١٩٥٥م، تغيَّرت المناهج سبع مرَّات، استهدف آخرها بالنسبة للمرحلة الابتدائية:

- تزويد المتعلمين بالخبرات المختلفة التي تساعدهم على النمو المتوازن للعقل والجسم.
- مساعدة المتعلمين في تطوير قابليتهم الأساسية للتعرّف على المشكلات، التي تواجههم في الحياة اليومية وحلّها، وتزويدهم بالخبرات التربوية التي تمكّنهم من التعبير عن أنفسهم ومشاعرهم وأفكارهم بطرائق مختلفة.
- تزويد المتعلمين بالخبرات التعليمية، التي تمكّنهم من فهم عالم العمل.
- تطوير اتجاهات المتعلمين لفهم وتقدير ثقافتهم وتراثهم.
- تطوير العادات الأساسية الفردية للحياة اليومية، وغرس حب الجيران والوطن.

وبالنسبة للمرحلة المتوسّطة:

- لارتقاء بالنمو المتوازن للعقل والجسم، وتقديم الفرص التي تمكّن المتعلمين من اكتشاف مكامن طاقاتهم بأنفسهم.
- مساعدة المتعلمين على تنمية مهارات حل المشكلات، الضرورية للتعليم والحياة اليومية، وتقديم الخبرات التي تمكّنهم من التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بطريقة خلاّقة.
- تمكين المتعلمين من الحصول على المعارف والمهارات، في مختلف المجالات، لكي يستطيعوا اكتشاف عالم العمل الذي سينتمون إليه في المستقبل.
- غرس الاتجاهات، التي تمكّن المتعلمين من الافتخار بثقافتهم وتراثهم.
- تنمية فهم المبادئ والقيم الأساسية للديمقراطية الحرّة، وطريقة الحياة الديمقراطية.

وبالنسبة للمرحلة الثانوية:

- مساعدة المتعلمين على تطوير شخصياتهم المتّزنة والمستقلة.

- مساعدة المتعلمين على تنمية قابليتهم واتجاهاتهم للتفكير المنطقي والنقدي والإبداعي، بما يتواءم مع متطلبات حياتهم اليومية، وحياتهم التعليمية المستقبلية.
- تشجيع المتعلمين على العمل، باتجاه الحفاظ على التراث، وتطوير الثقافة الكورية بطريقة مناسبة لثقافة العولمة.
- مساعدة المتعلمين لكي يكونوا مساهمين فاعلين، في بناء وتطوير المجتمع.

وإذا كانت المناهج تخضع للإشراف الكامل من قِبل الدولة، فإن ثمة جهات مختصة، تقوم بصناعتها، وتطويرها.. يمكن تحديد أهمها، على النحو التالي:

- المعهد الكوري للمناهج والتقويم (KISE)، الذي تأسس في الأول من يناير عام ١٩٩٨م، وهو جهة حكومية، مستقلّة إداريًا، عن وزارة التربية والموارد البشرية، ومرتبط مباشرة برئيس الوزراء، ويتألف من قسم أبحاث المناهج والكتب المدرسية، وقسم أبحاث التعليم والتعلم وقسم أبحاث التقويم التربوي، ويعمل بالمعهد أكثر من ١٠٠ باحث وخبير، في مجال المناهج وطرائق التدريس والتقويم.
- هيئة خدمات المعلوماتية والأبحاث والتربية الكورية (KERIS)، وهي تابعة لوزارة التربية والموارد البشرية، بدأت مباشرة نشاطها، في ٢١ إبريل عام ١٩٩٩م، وتضم الأقسام الآتية:
- مركز المعلومات التربوية.
- مركز المعلومات الوطنية ومعلومات البحث.
- مركز نظام المعلومات التربوية (NEIS).
- مركز الأبحاث والتعاون الدولي.
- قسم دعم النظام الإلكتروني.
- قسم إدارة الأعمال.

- مكتب التخطيط التربوي.
- مكتب اختبارات القبول بالجامعات.

أستراليا

في تقرير صدر مؤخرًا بعنوان «منهج التعاون.. نحو إعادة التفكير في الوطنية»، ورد أنه منذ تشكيل نظام التعليم في أستراليا عام ١٨٧٠م، فقد خضعت صناعة المناهج الدراسية للمسؤولية الدستورية للدولة، إلاَّ أنه بعد التحوّل من مركزية التعليم إلى اللامركزية صار لكل ولاية كثير من الصلاحيات في صناعة وتطوير المناهج المعتمدة في مدارسها، مع الاحتفاظ بالثوابت العامة للدولة، وفي مقدمتها الحفاظ على سلامة الوِحدة الوطنية.. ومنذ بداية الألفية الجديدة، أدخِلت تعديلات في مناهج التعليم الإلزامي، بحيث تحقق:

- المواءمة مع التغيّرات الاقتصادية والسياسية والثقافية والبيئية، وما طرأ من نمو في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- تسهيل التعليم مدى الحياة.
- تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين، والقدرة على حل المشكلات.

وبداية من مارس ٢٠١٠، أعِيدت صياغة المناهج الدراسية، في إطار مشروع متكامل، أطلق عليه اسم «التفاعلية في مناهج التعليم»، نفّذت منه المرحلة الأولى، التي تغطّي مناهج التعليم الأساسي في اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم والتاريخ.

اليابان

بحسب أكثر من دراسة أكاديمية، فإن النهضة التعليمية في اليابان الحديثة، «قامت على جهود الدراسات المقارنة بين مناهجها التعليمية ومناهج الدول الأخرى، ولم تكن هذه الدراسات تعنى بمحتوى المناهج فحسب، بل وتعنى كذلك بمخرجات هذه

المناهج ونوع الفرد الذي تكوِّنه، ومقوِّمات شخصيته المنتجة، وحتى بعد أن استحدثت اليابان أساليب تطوير أخرى لمناهجها، ما تزال تضع في اعتبارها مناهج الدول المتقدِّمة الأخرى، وتعقد بينها الدراسات المقارنة بشكل مستمر، لتأخذ عنها الأفضل الذي يناسبها، وعندما تقارن الدول المتقدِّمة مناهجها بمناهج دول متقدمة أخرى، فإنها في الواقع تسعى إلى مقارنة أهداف متطورة بأخرى متطورة، ومحتوى حديث بآخر حديث، وتقنية متقدمة بأخرى متقدمة، هكذا الأمر بالنسبة لبيئة عناصر المنهج، ولكن الأهم في الدراسات المقارنة هو البحث عن مواقف التميّز لتختار منها، ثم تخضعها للتجريب قبل الأخذ بها أو الإعراض عنها».

وتتولّى وزارة التربية اليابانية الإشراف على بناء المناهج وتطويرها من خلال مجلس المناهج، وما ينبثق عنه من لجان، يشارك فيها متخصصون وخبراء ومدرّسون وأولياء أمور، وعن المجلس يصدر كتيِّب بعنوان «منهج الدراسة»، يتضمن التنظيم الأساسي للمناهج الدراسية، بما في ذلك المحتوى والأهداف والتقويم، وتحديد عدد الساعات القياسية اللازمة لتدريس كل مادة في كل سنة دراسية. وفي ضوء «منهج الدراسة»، تقوم كل مدرسة بتوزيع مناهجها وِفق ما يتلاءم مع الظروف الخاصة بأوضاعها وظروف المنطقة التي تعمل في إطارها، وبما يتناسب مع القدرات والاتجاهات والاستعدادات المستقبلية لمتعلمينها، ويتوجَّب على كافة المدارس الابتدائية والثانوية استخدام الكتب التي تم إقرارها من قِبل الوزارة، وتظل الكتب المدرسية سارية الاستخدام لمدة ثلاث سنوات على الأقل قبل أن تعدَّل أو تعاد صياغتها، وهي توزَّع مجاناً للمتعلمين في المراحل الإلزامية، أما متعلمين المدارس الثانوية العليا ذات الدوام الكامل، فيشترون كتبهم من مكتبات معيَّنة، بينما تقدَّم مجانًا للمتعلمين الملتحقين بوقت جزئي أو برامج المراسلة.

وبالنسبة لمناهج التعليم ما قبل الابتدائي، والتي تستهدف بالأساس «تنمية عقول وأبدان الأطفال في بيئة تعليمية وتربوية صالحة وملائمة»، فإنها تتضمن ستة مجالات للدراسة، هي: – الصحة – المجتمع – الطبيعة – اللغة – الموسيقى – الفن.

ومناهج التعليم الابتدائي تستهدف «تزويد المتعلمين بالتعليم الأوّلي العام، الذي يناسب خصائص نموهم الجسمي والعقلي» والتأكيد على: – غرس روح التعاون – معرفة التقاليد المحلية والقومية – غرس روح التفاهم العالمي – التركيز على فهم اللغة، والقدرة على استخدامها – القدرة على فهم الرياضيات، وتقدير الموسيقى، والفن والأدب.. ويشتمل منهج المدرسة الابتدائية، على: اللغة اليابانية – المواد الاجتماعية – الرياضيات – العلوم – الاقتصاد المنزلي (يقدَّم في السنتين الأخيرتين فقط) – التربية البدنية – دراسات البيئة الحياتية – الموسيقى والرسم والحرف اليدوية – التربية الأخلاقية – الأنشطة الخاصة.

أما مناهج الثانوية الدنيا (التعليم المتوسِّط)، فتستهدف «تمكين المتعلمين لكي يصبحوا مواطنين نافعين وفاعلين، في المجتمع، وإعدادهم لاختبار دخول المرحلة الدراسية العليا، وتتضمن المناهج المواد الآتية: – اللغة اليابانية – الدراسات الاجتماعية – الرياضيات – العلوم – الموسيقى – الفنون الجميلة – التربية الصحية والبدنية – الفنون الصناعية – التربية الأخلاقية – الأنشطة الاجتماعية..إضافة إلى مواد اختيارية أخرى، وتستهدف مناهج المرحلة الثانوية العليا» تقديم تعليم متخصص يتلاءم مع مستوى نمو المتعلمين العقلي والبدني.

المحاولات العربية في نماذج تقويم المناهج:

النماذج العربية في تقويم المناهج

أولاً: أنموذج محمد الصانع وزملاؤه

عرف الصانع وزملاؤه أنموذج التقويم بأنه: عبارة عن تصور منظم ودقيق مسبق لعملية التقويم التربوي يشمل الإطار النظري الشامل للتقويم ويعتبر الأساس الذي يجعل المقوم على دراية وبصيرة في عمله التقويمي ويؤدي تطبيقه إلى توفير معلومات تتعلق بمدخلات البرنامج التربوي أو عملياته أو مخرجاته أو بها جميعاً تفيد في اتخاذ القرار.

فكرة الأنموذج:

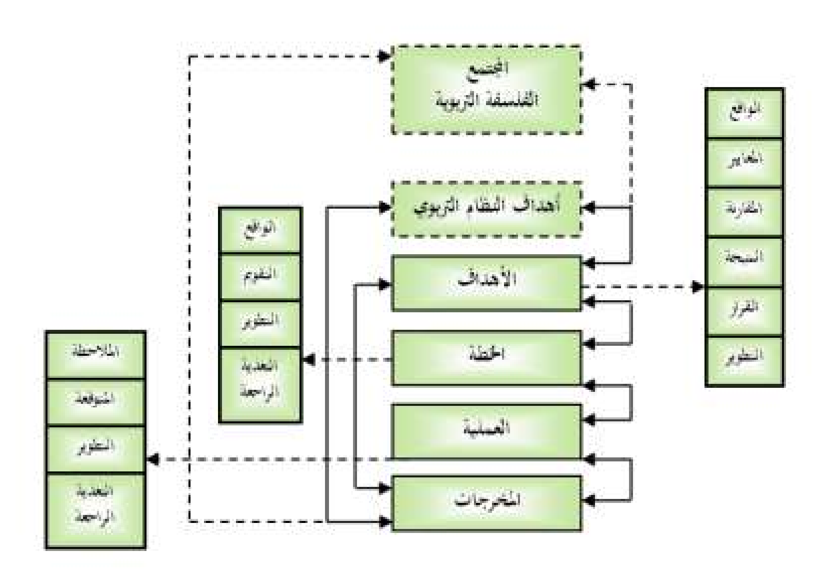
كما وقام محمد الصانع وزملاؤه بوضع نموذجاً لتقويم البرنامج التربوي في الوطن العربي سمي بـ: "نموذج التقويم التطويري المستمر للبرامج التربوية"، وبالرغم من أن النموذج وضع لتقويم البرامج التربوية بشكل عام إلا أنه يصلح تماماً لتقويم بنائي للمنهج، فعملية التقويم عملية مستمرة تبدأ بالأهداف وتمر بالخطة الموضوعة لتحقيق الأهداف ثم العمليات والمخرجات وتكون التغذية الراجعة أساساً للتطوير في كل مرحلة من مراحل البرنامج.

مراحل الأنموذج:

قد حدد أنموذج الصانع أربع مراحل متتابعة لتقويم البرنامج وهي:

(١) تقويم الأهداف (٢) تقويم الخطة (٣) تقويم عمليتي التعليم والتعلم (٤) تقويم المخرجات

ويوضح الشكل التالي نموذج الصانع وزملاؤه:



مميزات الأنموذج:

١) مراعاته لخصائص وفلسفة المجتمع

٢) شمل التقوم جميع عناصر المنهج

سلبيات الأنموذج:

لم يوضح المقصود من العمليات وشموليتها لأدوات واستراتيجيات التدريس

ثانياً: أنموذج أحمد حسن اللقاني

مكونات المنهج:

عرض اللقاني في كتابه مكونات المنهج أو عناصره و لخصها في نقاط شملت: (الأهداف _ المحتوى _ الطرائق والوسائل _ النشاط _ التقويم _ دليل المدرّس).

أولاً: الأهداف:

هي أول تلك المكونات، حيث أنها تمثل نقطة البدايات لعمليات المنهج الدراسي سواء ما يتصل بالناحية التخطيطية أو ما يتصل بالناحية التنفيذية .

ثانياً: المحتوى:

إن إجراءات اختيار المحتوى تتبع الأهداف المحددة ، أي أن المعنيين بالتخطيط يختارون ما يرونه متصلاً بالأهداف ، ولا بد لنا من الإشارة بأن عملية اختيار المحتوى عملية ليست محدودة و إنما هي عملية كثيرة الأبعاد حتى و إن كانت تابعة للأهداف المحددة للمنهج .

ثالثاً: الطرائق و الوسائل:

الطرائق والوسائل عند اللقاني عنصرين من عناصر المنهج بينهما قدر كبير من التكامل والتفاعل المستمر اثناء عملية التدريس ، وإن كان ذلك يعني عدم توافر تلك العلاقة التكاملية و التفاعلية بينهما و بين عناصر المنهج الأخرى ، إلا أن تلك العلاقة هي الجوهر و الأساس الذي تقوم عليه بقية عناصر المنهج ، وتتضح هذه العلاقة بشكل واضح عند مستوى الممارسة ، أي أثناء عملية التدريس، وذلك فيما يقوم به المدرّس من نشاط تدريسي على سبيل المثال .

رابعاً: النشاط المدرسي :

يمثل النشاط المدرسي عنصراً أساسياً من عناصر المنهج ، ويقصد به هنا ذلك الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم في سبيل إنجاز هدف ما ، ويتم اختياره في مراحل تصميم المنهج وتخطيطه ، ويعتمد ذلك الاختيار للنشاط المدرسي على عدة شروط منها:

- الارتباط بينه وبين عناصر المنهج الأخرى .
- الارتباط بينه وبين المتعلم .
- إتاحة الفرصة للجميع للمشاركة فيه .
- مراعاة ظروف البيئة .

- اعتماده على جهود قد تكون فردية وقد تكون جماعية.

خامساً: التقويم:

عملية التقويم تعد من العمليات الأساسية التي يحتويها أي منهج دراسي ، و عند النظر لأي منهج دراسي فنحن نلاحظ أن جميع عناصر هذا المنهج تخضع دائماً لعمليات تقويمية سواءً على مستوى التخطيط أم على مستوى التنفيذ .

سادساً: دليل المدرّس:

لا بد أن يُصاحب المنهج الدراسي مواد للمدرّس ، أي أن مخططي المنهج حينما يقومون بعملية التخطيط لمادة تعليمية للمتعلم يضعون في الاعتبار مقابل ذلك متطلبات المدرّس ، ودليل المدرّس لا بد أن يحتوي على: مقدمة الدليل

أهداف المنهج، وحدات المنهج ،الطرائق والوسائل ، النشاط ،التقويم ، مصادر التعلم الأخرى ، التجارب والاتجاهات الحديثة .

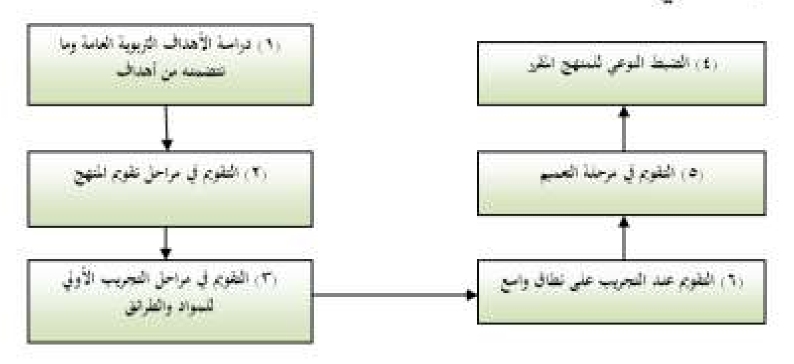
خطوات تقويم المنهج:

وضع اللقاني تصوراً واضحاً لخطوات تقويم المنهج فظهر في صورة نموذجاً لتقويم البنائي، ويتم هذا التقويم في خطوات محددة،

ويمكن تلخيص تلك الخطوات على النحو التالي:

م	الخطوة	توضيحها
١	**دراسة الأهداف العامة للتربية**	يبدأ التقويم بدراسة الأهداف العامة للتربية، ومن خلال دراسة الأهداف النوعية وتعد المواد التعليمية، والكتب المدرسية .
٢	**التقويم في مراحل التخطيط**	يقوم المخططون في هذه المرحلة بالمراجعة المستمرة والتعديل إلى أن يشعروا بأن الأهداف والمحتوى واستراتيجيات التدريس تم تخطيطها وتحديديها وفق معايير التي وضعها .
٣	**التجريب الأول**	بعد أن يتم إعداد المواد التعليمية وإنتاجها ومراجعتها تبدأ مرحلة التجريب المبدئي للمواد التعليمية وطرائق التدريس، وذلك بتطبيقها في عدد محدد من المدارس والفصول، ثم يقوم المسئولون عن التجريب المبدئي بتقويم النتائج التي توصلوا إليها
٤	**التجريب على نطاق واسع**	بعد الانتهاء من مرحلة التجريب الأول ودراسة نتائجها يمكن تجريب (المنهج المطور) على نطاق واسع يشمل عدد من المشكلات والظروف التي يمكن أن يواجهها المنهج
٥	**التقويم النهائي**	عندما يتوصل المختصون إلى نتائج التجريب على نطاق واسع ويشعرون أن النتائج التي تم التوصل غليها مقنعة ومحققة للأهداف يتم التقويم النهائي للمنهج، وبذلك يتم الحكم على المنهج من حيث نوعيته ومدى فعاليته .
٦	**الضبط النوعي للمنهج المطور**	إذا أثبتت فعالية المنهج في التجريب الأول والتجريب الموسع، فلا بد من أن يخضع للمراجعة مرة أخرى والتعديل أثناء عملية تنفيذه في المدارس حيث تظهر بعض المستحدثات بعد التطبيق، والتي لا تظهر من خلال التجريب الأول والموسع

ويمكن توضيحه من خلال الشكل التالي:

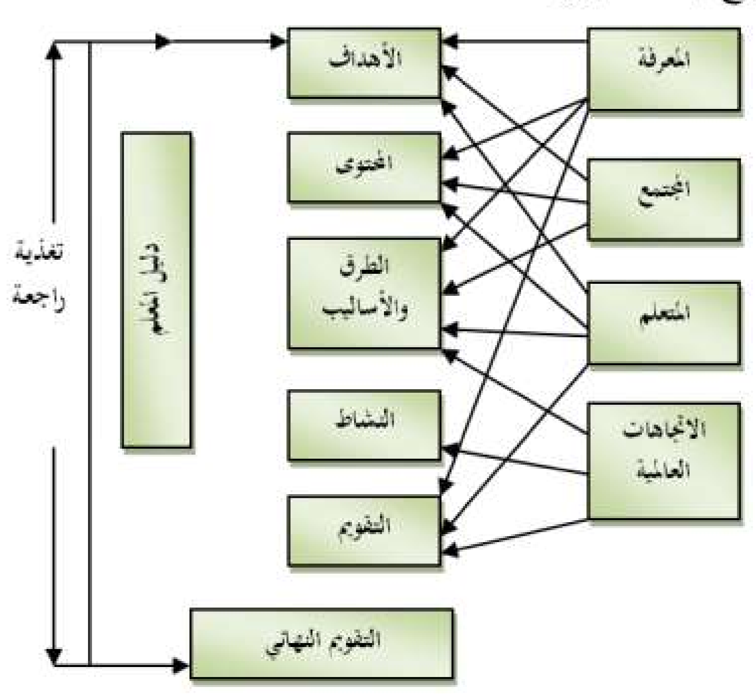


ويلاحظ أن العديد من مراكز بحوث تطوير المناهج تعتبر عملية تقويم المناهج كلها عملية ضبط نوعي سواء كان ذلك في مرحلة التخطيط للتطوير أو في مرحلة التجريب والتطبيق العام .

وفي ضوء ما سبق أيضاً يمكن القول أن عملية تقويم المنهج وتطويره لا تختلف في جوهرها عن جوهر العمليات التخطيطية والتنفيذية للمنهج، كما يتضح أن عملية التقويم والتطوير يقع فعلها على كافة عناصر أو مكونات المنهج فإذا وقع على جانب أو عنصر من عناصر المنهج دون العناصر الأخرى فإن ذلك سيؤدي في الغالب إلى أخطاء عند التطبيق، بالإضافة إلى أن الانفصال أو العزلة بين النظرية أو الفكر من ناحية والتطبيق والممارسة من ناحية أخرى غالباً ما يزيد من احتمالات الفشل في مرحلتي التقويم والتطوير

وكان لنموذج اللقاني تعديلاً أشار له شيخي (٢٠٠٧) حيث اهتم بالاتجاهات العالمية كمصدر من مصادر الأهداف بجانب المصادر السابقة، وضرورة إعداد المدرّس للمنهج أثناء عملية التخطيط والتنفيذ، ويكون مرتبطاً بكل ما يجري من عمليات التطوير للمنهج؛ لكونه يساعد المدرّس في فهم خطة المنهج وفلسفته وأهدافه فيضمن الوصول للأهداف المنشودة.

والشكل التالي يوضح الأنموذج بعد التطوير:



ثالثاً: أنموذج إبراهيم مهدي الشبلي

قام الشبلي بمحاولة وضع نموذجين خاصة لتقويم المنهج وهما:

1) أنموذج التقويم الأولي أو التراجعي

قدم الشبلي نموذجاً لاكتشاف الخلل في المنهج، وهو نفس النموذج الذي قدمه لتقويم العملية التعليمية، **كما سمي بالتراجعي**؛ لأنه يبدأ من آخر حلقه في السلسلة التربوية وهي نتيجة التقويم سواء كان في كل موضوع التقويم أو في جزء منه؛ لتشخيص مواطن الضعف ومن ثم العمل على تلافيها بما يؤدي الى تطوير العمل التربوي.

فكرة الأنموذج:

ويقوم هذا الأنموذج على تقويم المراحل التي مر بها المنهج إبتداء من المرحلة الأخيرة وهي مرحلة تقويم المنهج فإذا ظهر خلل المنهج في هذه المرحلة يتوقف التقويم، وبذلك يتم التخفيف من نفقات التقويم بدرجة كبيرة، أما إذا لم يكشف تقويم مرحلة التقويم عن ذلك الخلل يتم الانتقال إلى تقويم مرحلة ما قبل التقويم، وهي مرحلة تقويم المتعلمين ثم إلى تقويم المرحلة السابقة لتقويم المتعلمين وهي مرحلة تنفيذ المنهج، وهكذا إلى أن نصل إلى المرحلة الأخيرة من مراحل المنهج.

مراحل الأنموذج:

يمكن تلخيص مراحل هذا الأنموذج بما يلي:

١. **التقويم**: ينبغي أن يراجع المقوم نفسه، ويتم فحص الأدوات؛ للتأكد من سلامتها، فمن البديهي أن الأداة غير السليمه تؤدي إلى نتائج خاطئة.

٢. **المتعلم المشمول بالتقويم**: من خلال التعرف على كيفية تفاعل المتعلم مع محتوى المنهج أكبر في تحصيله، فإن كان التحصيل ضعيف والتقويم سليم فقد يكون الخلل في تفاعل المتعلم مع المنهج.

٣. **تنفيذ المنهج**: نهتم بأمرين: المنفذين (المدرّس، ومدير المدرسة، وولي أمر المتعلم) من ناحية وما وضع تحت تصرفهم من طرائق ووسائل وأدوات ومعينات من ناحية أخرى.

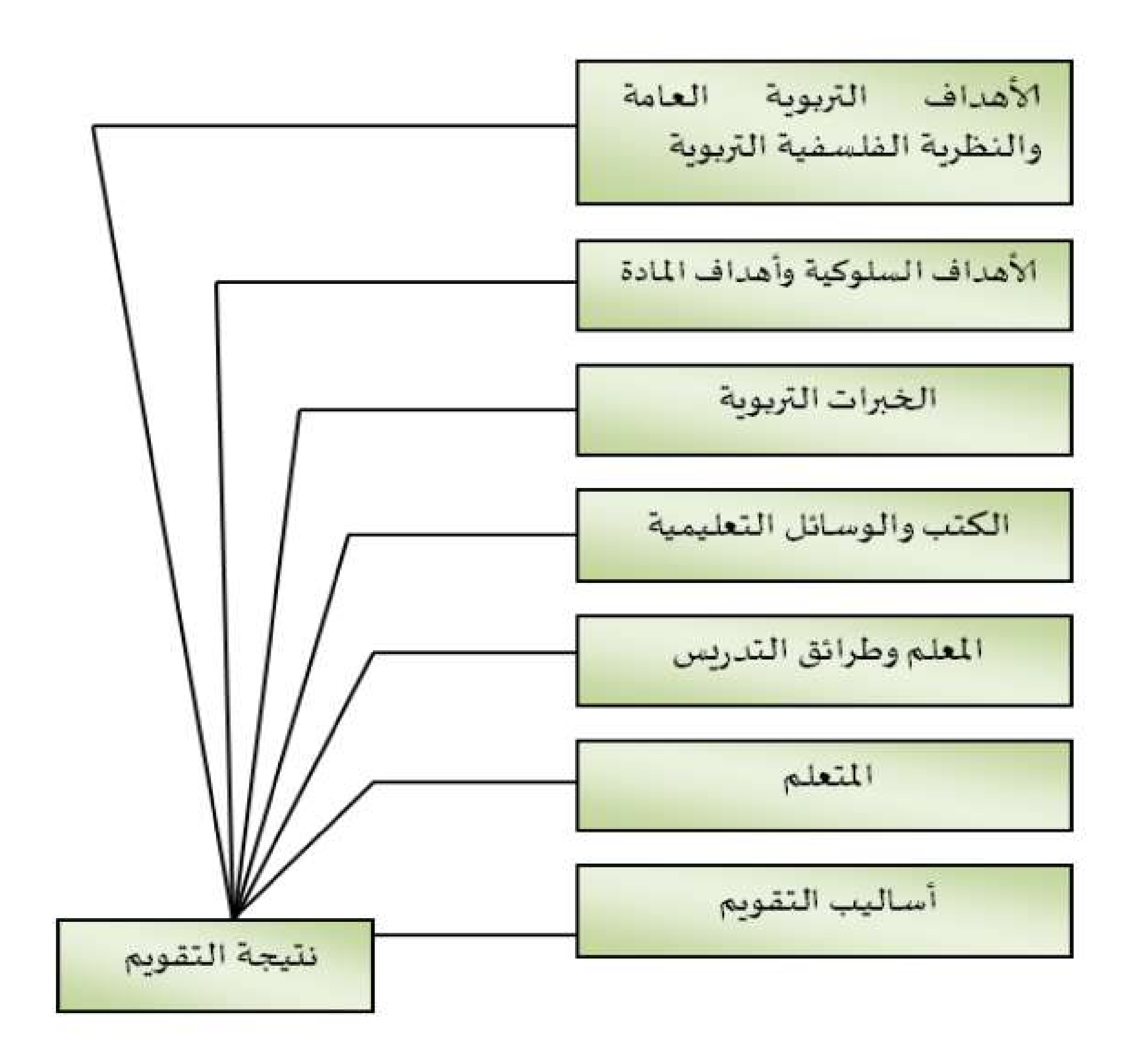
٤. **الكتاب المدرسي**: له أهمية بالغة حيث أصبح في أغلب الأحيان المحور الذي تدور حوله العملية التربوية ومركز التفاعل بين المتعلم والمدرّس.

٥. **الخبرات التربوية**.

٦. **الأهداف السلوكية وأهداف المواد.**

٧. **الأهداف التربوية العامة والفلسفة التربوية.**

والشكل التالي يوضح ذلك:



٢) أنموذج التقويم النهائي للمنهج

فكرة الأنموذج:

يقصد بالتقويم النهائي للمنهج هو الذي يتم في نهاية تنفيذه لإتخاذ قرار، وإن هذا التقويم يمكنه جعل عملية بناء المنهج سليمه لأن كل مرحله فيها قد تمت بشكل سليم وبالتالي يجعل البناء متكاملاً، ويمكن تطويع هذا الأنموذج ليطبق على كل مرحله من مراحل المنهج باعتبارها مرحله مستقلة يمكن إجراء تقويم نهائي لها، ويمكن من خلال التقويم النهائي إعطاء صوره شامله عن سلبيات وإيجابيات المنهج و لكافة جوانبه النظرية والتطبيقية والتقويميه.

مراحل الأنموذج:

يقوم هذا الأنموذج على ست مراحل هي:

أ. **بناء برنامج التقويم (وضع خطة للتقويم:)**هو وضع البرنامج التقويمي للمنهج الدراسي، حيث يحدد فيها المتطلبات البشرية والمادية والزمنية للتقويم من والمستلزمات الأخرى، كما يحدد منها معايير تقويم جوانب المنهج المختلفة.

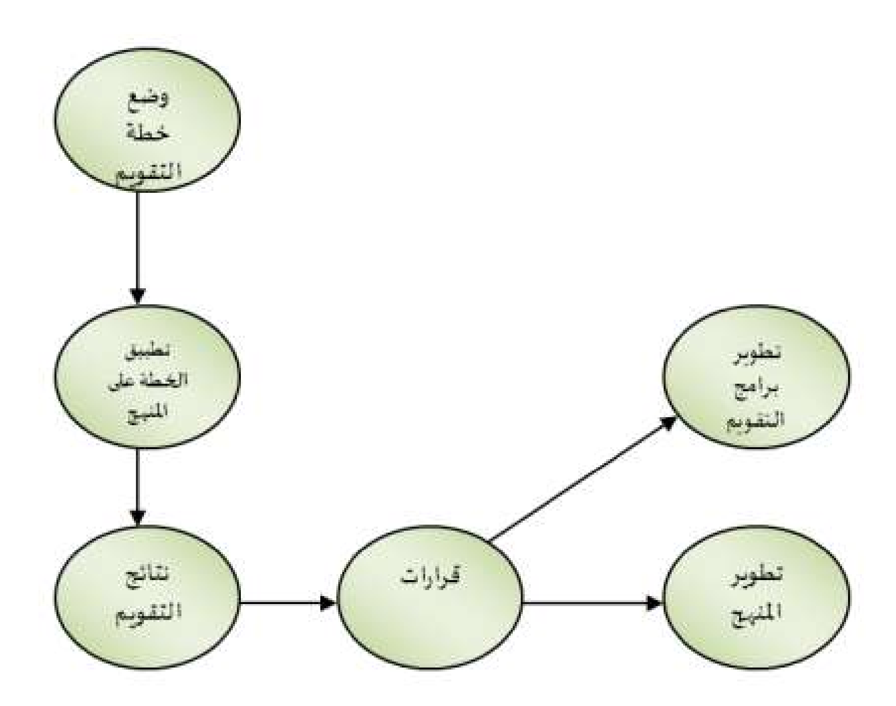
تنفيذ خطة التقويم: حيث يتم التقويم للمدخلات باستخدام المعايير الملائمة، وكذلك عن طريق مقابلة ذوي الشأن ومن ثم يتم تقويم العمليات التي تمت بغرض إحداث التغيير المطلوب نحو الأهداف ثم تقويم المخرجات، كما تتضح في النمو الذي حدث لدى المتعلم في التحصيل وفي مختلف جوانب الشخصية.

ب. **نتائج التقويم:** حيث يراعى حسن العرض وحسن التفسير والاستنتاج للمعلومات التي تجمعت نتيجة تنفيذ العمليات التقويمية.

ج. **إتخاذ القرار:** على ضوء نتائج التقييم سواء ما هو متعلق منها بالمنهج أو ما هو متعلق بالبرنامج، حيث يتم اتخاذ القرار المناسب الذي هو عبارة عن عمليات ومخرجات هذه المرحلة

د. **تنفيذ القرار ونتائجه:** بالاعتماد أو الإلغاء أو التطوير بعد أن يتم اتخاذ القرار، تبدأ إجراءات تنفيذه فإذا كان القرار اعتماد المنهج نتيجة لقبوله، فإن التنفيذ سيكون من خلال زيادة الاهتمام بتوفير متطلباته ومستلزماته وإن كان على نطاق التجريب يتم تعميمه، أما إذا كان القرار إلغاء المنهج نتيجة لما فيه من عيوب يكون القرار الإلغاء، ثم يجري العمل لإنشاء منهج بديل يستفيد من سلبيات المرفوض، أما إذا كان القرار التطوير وهو القرار الغالب، فيكون التنفيذ من خلال تطوير المنهج بدعم جوانب الإيجابية وتلافي السلبيات، ومن ثم تكون النتيجة منهج مطوراً.

والشكل التالي يمثل خطوات الأنموذج النهائي:



مزايا نموذج التقويم النهائي للمنهج:

١) أنه ينظر للمنهج (نظرياً وتطبيقاً) (خططاً وتنفيذاً) بهدف إعطاءه صورة كاملة وشاملة مبينة سلبياته وإيجابياته على صعيد النظرية والتخطيط والتطبيق والتقويم.

٢) إن حصيلة هذا النموذج تكون منهج مطوراً وبرنامجاً تقويماً مطوراً

٣) يتم إجراء تقويم بنائي لكل مرحلة من مراحل بناء المنهج باعتبارها مراحل مستقلة وبالتالي يكون بناء المنهج سليم ومتكامل.

عيوب نموذج التقويم النهائي للمنهج:

١) تتصف عملية التقويم هذه بالتكلفة المرتفعة ولا سيما إذا لم تتوصل عملية التقويم إلى نتائج واضحة عن أسباب ضعف المنهج ولذلك لجأ بعض التربويين وبهدف الحد من النفقات إلى أنموذج آخر للتقويم

رابعاً: أنموذج محمد زياد حمدان

اقترح حمدان تصنيف جديد لأنواع ومجالات تقويم المنهج يتصف بمبادئ الترابط و الانتظام والاجرائية والشمول وقد برر اقتراحه لهذا التصنيف **بالمبررات التالية:**

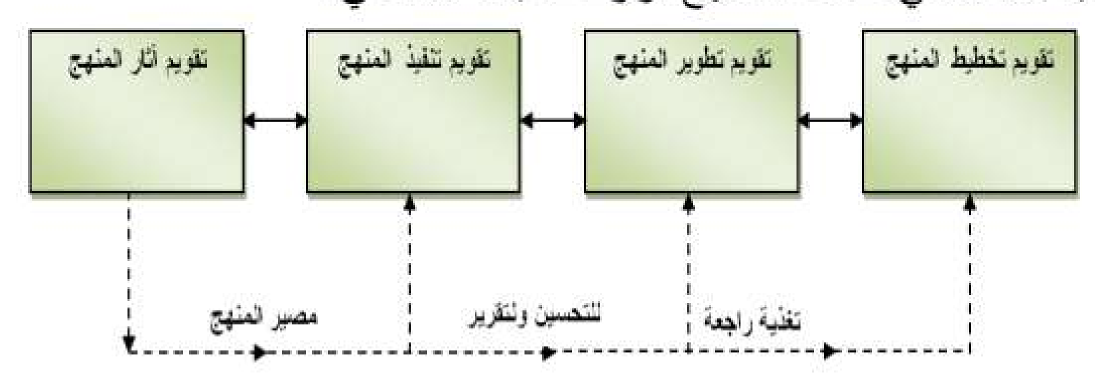
١) افتقار عام للتشريعات النظرية والتطبيقية في حقل المناهج وندرة في العلماء الذين يغذون حقل المنهج بالنظريات .

٢) المنهج هو علم تطبيقي مفتوح للابتكار وقادر على استيعاب كل جديد.

٣) أن التنظيرات التي ظهرت في السبعينات لتقويم المنهج مثل: تايلر وستيك وسكرفن وكروبناخ ....الخ، اهتمت بأغراض التقويم دون منهجيته و استراتيجيات اجرائه.

عرض عام لمكونات التصنيف المقترح لتقويم المنهج:

يتكون التصنيف الجديد من أربعة أنواع رئيسية لتقويم المنهج، يختص كل منها بمجال أساسي لصناعة المنهج، ونوضحه بالشكل **التالي**:



مبادئ تربوية يقوم عليها التصنيف:

* المنهج الصالح + التنفيذ الصالح ← الآثار المطلوبة
* المنهج الصالح + التنفيذ غير الصالح ← آثار متدنية
* المنهج غير الصالح + التنفيذ الصالح ← آثار متدنية
* المنهج غير الصالح + التنفيذ غير الصالح ← آثار مشوشة سلبية في معظمها
* المنهج الصالح تربوياً وبنائياً وفنياً ونفسياً، لا يضمن بالضرورة تحقيق أنواع التعلم المطلوبة لأنه يبقى مرهوناً بكيفية التنفيذ في البيئة المدرسية.

وعليه فإن أنواع التقويم غير الضرورية المترتبة على الافتراضات السابقة هي كالتالي:

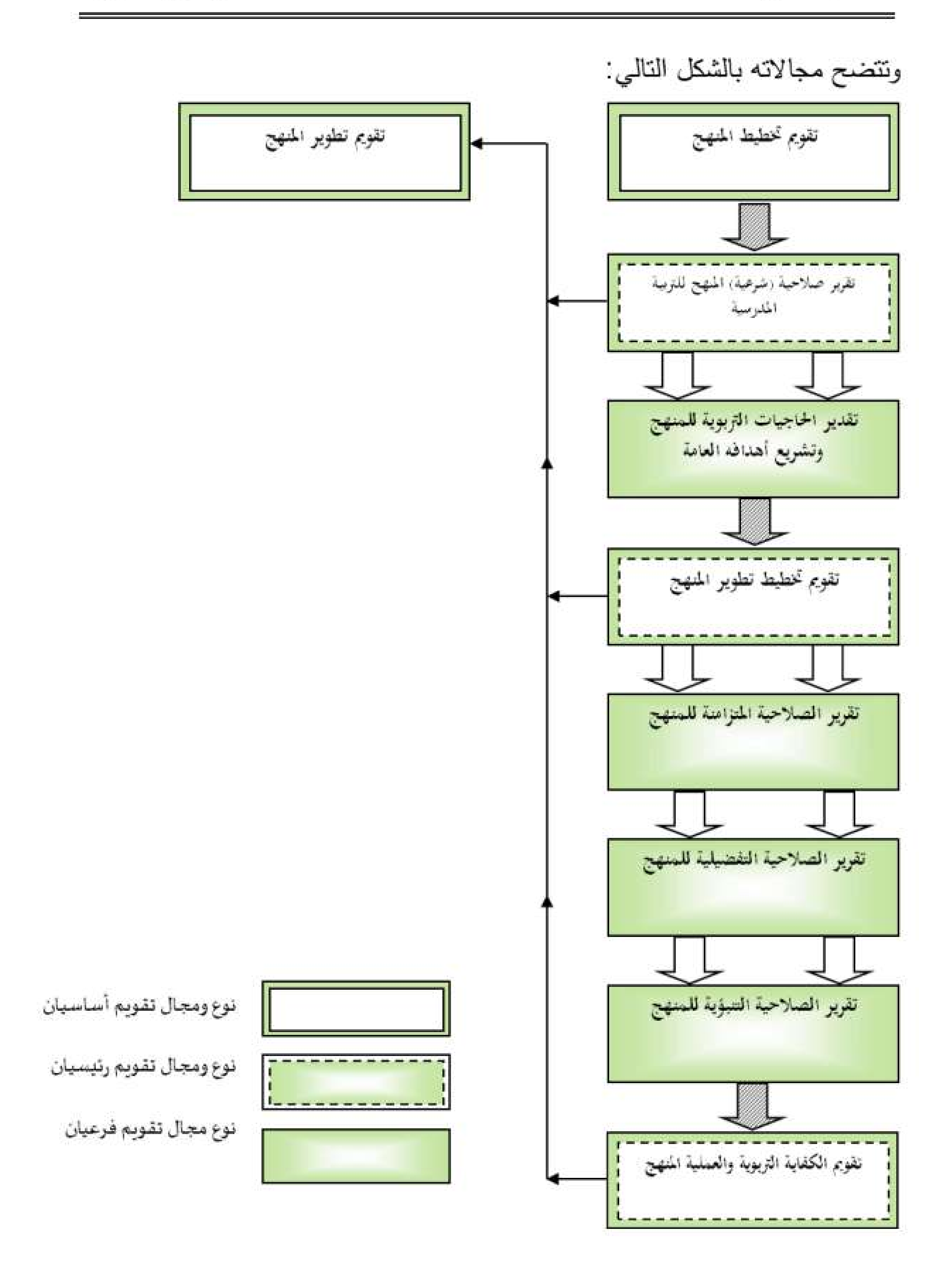
* إذا كان المنهج غير صالح، يتخلى المختصون عن تقويم التنفيذ والآثار.
* إذا كان التنفيذ غير صالح، يتخلى المختصون عن تقويم الآثار.
* إذا كان المنهج و التنفيذ غير صالحين، يتخلى المختصون عن تقويم الآثار.

* إذا كان المنهج والتنفيذ صالحين، يتخلى المختصون عن تقويم الآثار إذا رغبوا في ذلك.
* إذا كانت آثار المنهج ايجابية، يصبح غير ضروري تقويم صلاحية المنهج وتنفيذه.

عرض تفصيلي لمكونات التصنيف المقترح لتقويم المنهج:

أولاً: تقويم تخطيط المنهج

وتتضح مجالاته بالشكل التالي:



وتفصيل مجالات تقويم تخطيط المنهج هي كالتالي:

١) تقرير صلاحية المنهج: ويتم تقرير الصلاحية من خلال تقدير الحاجات التربوية بأربع طرق هي:

- **تقييم غير منظم** وهو تقييم بعض الجهات المدرسية حول عدم صلاحية المنهج و يعتمد على الآراء و ليس على طرق علمية.
- **تقويم منظم** يقوم به مختصون لإصدار حكم عام على صلاحية المنهج باعتماده على اختبارات واستطلاعات و مقابلات رسمية، ومقارنة البيانات التي يحصلون عليها مع بيانات التقويم غير المنظم السابق، للحكم على المنهج القديم بالاستمرار أو استبداله.
- **تقويم تحليلي** وهو أن يدرس المختصون الفلسفة التربوية التي بني عليها المنهج القديم ثم يدرسون الثقافة المحلية و مبادئ علم النفس و نتائج الأبحاث التربوية الجديدة و التغيرات الاجتماعية و يحددون منها الأهداف التي ينبغي على المنهج تجسيدها ثم يقارنوا الأهداف التي توصلوا إليها مع أهداف المنهج الحالي ومنها يقررون استمراريته أو تجديده.
- **تقويم ذاتي** وهو تقويم يشمل كتب المتعلم والمدرّس و الوسائل التعليمية و لاستراتيجيات التدريسية و آثاره المباشرة على المتعلمين من واقع تحصيلهم ثم يقوم المختصون بمقارنة ما هو متوفر وممارس للمنهج مع ما يجب أن يكون عليه حسب معايير و أهداف تحددها الجهات الرسمية .

٢) تقويم تخطيط تطوير المنهج: ويتم التقويم بمعايير تخطيطية تخص المواصفات البنائية التي يجب أن تبدو بها عناصر المنهج ومواده ووسائله وهو نوعين:

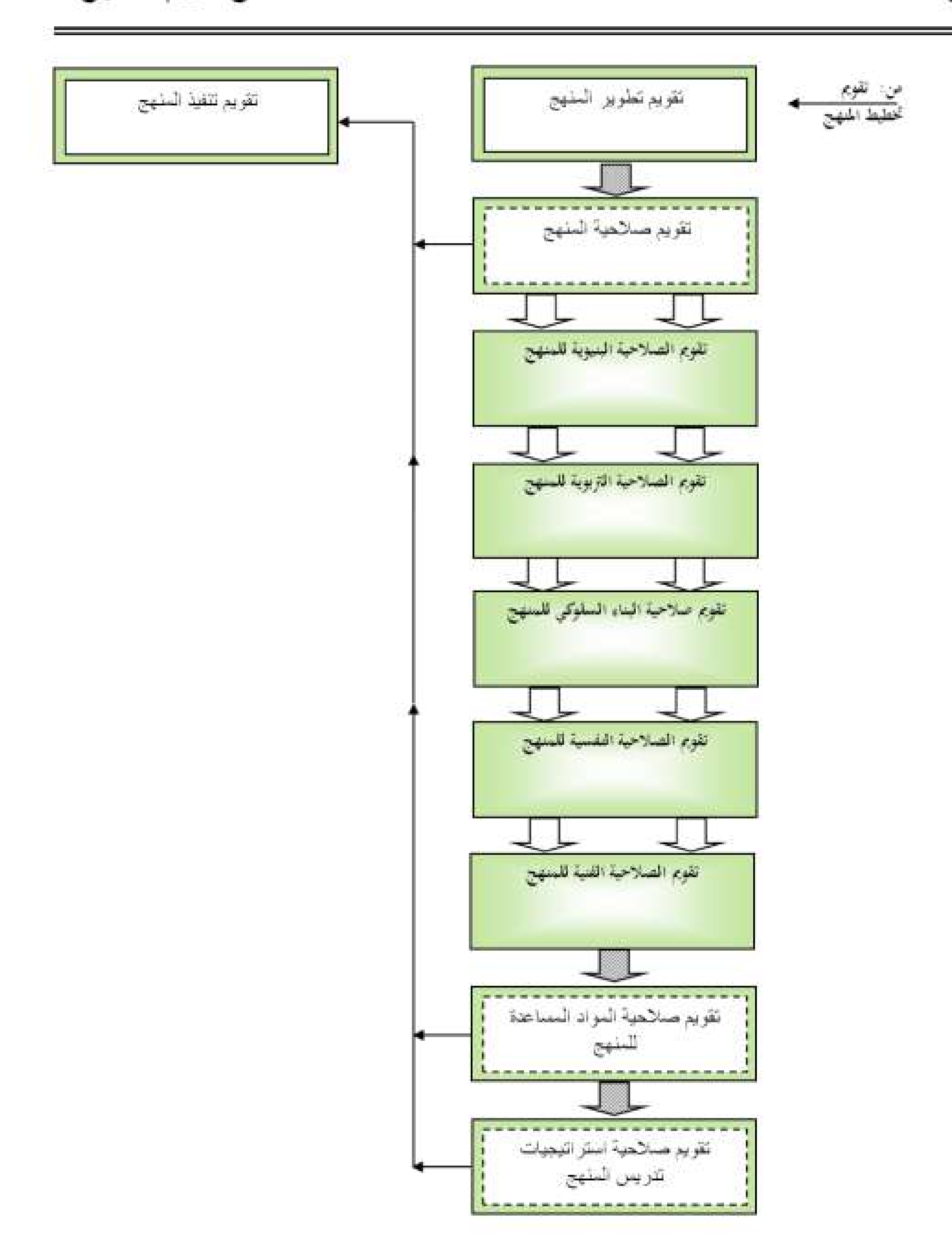
- **تقويم التخطيط الأساسي** للمنهج والذي يختص بالأهداف و المعارف و الخبرات و الأنشطة و طرق التقويم.
- **تقويم التخطيط المساند** والذي يركز على الوسائل التعليمية والاستراتيجيات المستخدمة في التدريس.

٣) تقويم الكفاية التربوية والعملية للمنهج: ويقترح لتقويم كفاية المنهج تمهيداً لإجازته نهائياً، المعايير الآتية:

- صلاحية المنهج للمتعلمين وحاجاتهم.
- شموله للمعارف والخبرات .
- مرونة تطبيقه في المدارس.
- فعاليته التربوية من حيث عائده على المتعلمين ومجتمعهم.

ثانياً: تقويم تطوير المنهج

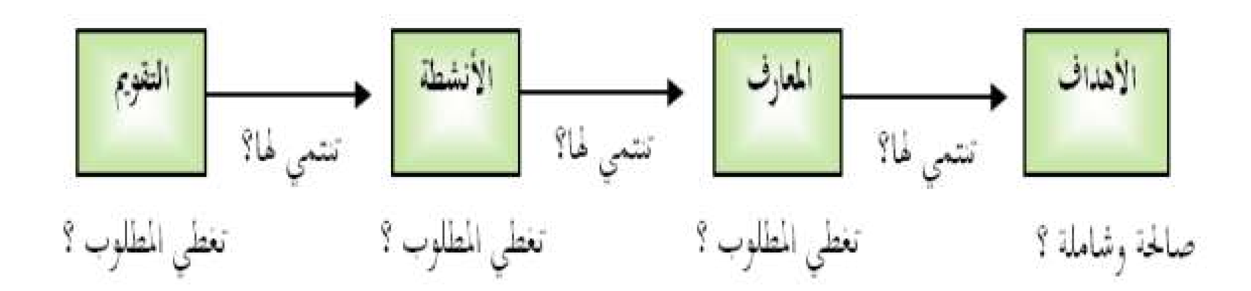
بعد الانتهاء من تخطيط عناصر المنهج و أدواته و استراتيجياته تُحال المهمة إلى فرق مختصة للعمل على تطوير المنهج في ضوء الخطط الموضوعة، ويوضح الشكل التالي مجالات تقويم تطوير المنهج:



وتفصيل مجالات تقويم تطوير المنهج هي كالتالي:

تقويم صلاحية المنهج: ويتم من خلال خمسة أنواع من الدراسات التقويمية وهي كالتالي:

- تقويم الصلاحية البنيوية للمنهج: و يختص بكشف درجة ارتباط عناصر المنهج مع بعضها البعض وكفاية تمثيلها، ونوضحها بالرسم التالي:



- تقويم الصلاحية التربوية: ويركز على كشف درجة تمثيل المنهج لأنواع التعلم المطلوبة ويتم هذا بتحليل الأهداف والاختبارات التحصيلية لمعرفة أنواع التعلم التي تمثلها.
- تقويم صلاحية البناء السلوكي: وتتحدد صلاحية البناء من خلال نتيجة تحصيل المتعلمين للسلوكيات المقصودة المرتبطة بأنواع التعلم ثم مقارنة ذلك بالأهداف السلوكية التي ينص عليها المنهج.
- تقويم الصلاحية النفسية: وذلك بالتحقق من مناسبته النفسية من حيث السهولة و الصعوبة و خصائص المتعلمين و نظريات التعلم والمرحلة الإدراكية للمتعلمين و الخلفية الاجتماعية.
- تقويم الصلاحية الفنية: ويتم بالتعاون مع مختصين بالإخراج و الطبع للتأكد من اعتماد عدة خصائص (كنوع الورق، وونوع الغلاف، والفراغات بين الأسطر، و الأشكال والصور، ...الخ)

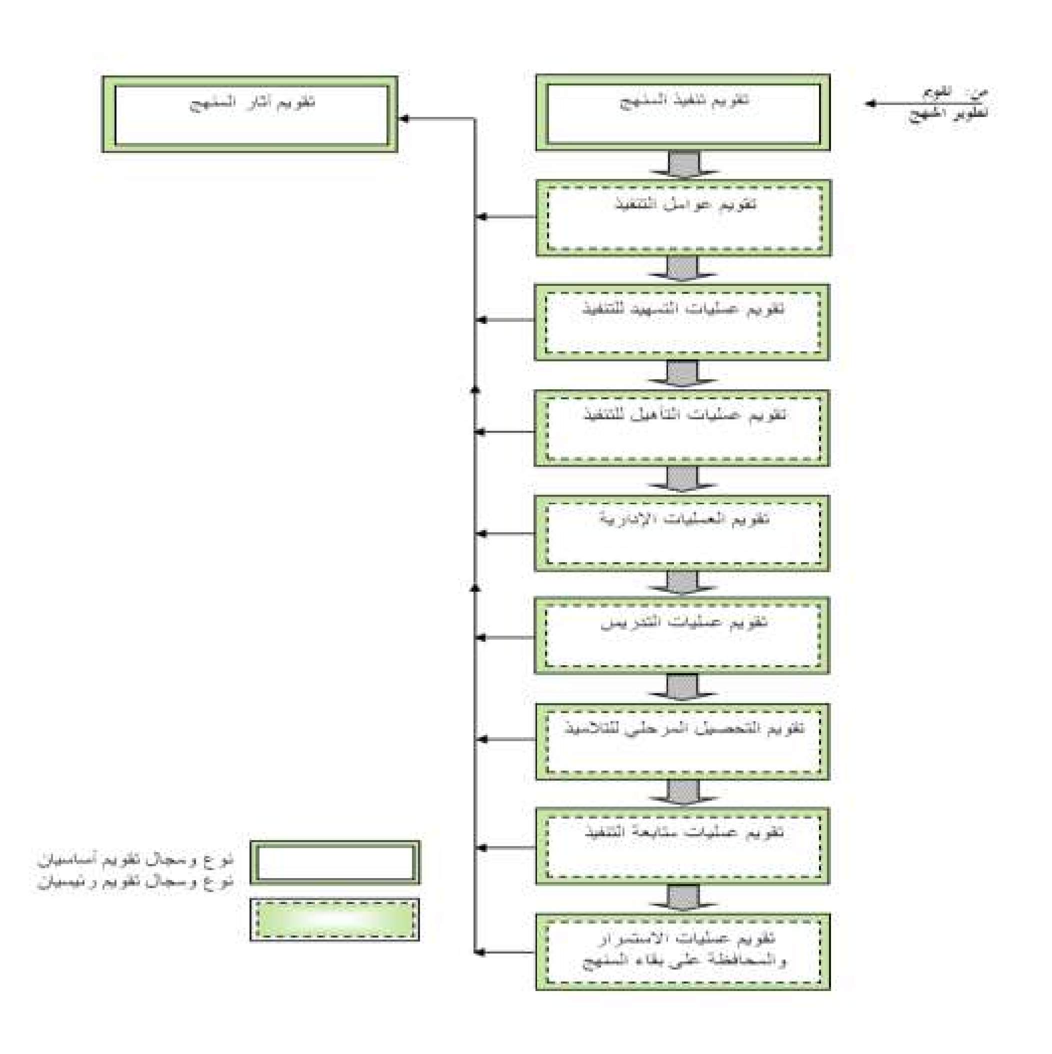
١) تقويم صلاحية المواد المساعدة للمنهج: ويتولى تقويم صلاحية الوسائل التعليمية فريق مكون من مختص التقويم والمناهج و علم النفس والإنتاج و الإخراج وذلك في ضوء معايير محددة مسبقاً.

٢) تقويم صلاحية استراتيجيات التدريس: يقوم مختص التقويم مع مختص المناهج بتحديد صلاحية استراتيجيات التدريس المقترحة باعتبار عدة خصائص منها:

- مراعاتها للعمر الزمني للمتعلمين ولأعدادهم.
- مراعاتها لأنواع الاستعداد أو الذكاء الخاص للمتعلمين.
- مراعاتها لطبيعة المادة الدراسية و وقت الحصة .

ثالثاً: تقويم تنفيذ المنهج

وتتحدد مجالاته بالشكل التالي:



وتفصيل مجالات تقويم تنفيذ المنهج هي كالتالي:

١) تقويم عوامل التنفيذ: وهي العوامل البشرية (مدرّسون، إداريون القيادات، الجهات الاجتماعية، الأسر)، و النفسية (المناخ الاداري والتنظيمي والاجتماعي)، و تربوية (المنهج وخصائصه التربوية والفنية، والوسائل)، و مادية (الميزانية المالية التسهيلات والتجهيزات)، و اجتماعية محلية (ثقافة المجتمع المحلي وحالته الاقتصادية و السياسية)

٢) تقويم عمليات التمهيد للتنفيذ: مثل الاتصال بالجهات المعنية والتنسيق معها لتنفيذ المنهج، وتهيئتها نفسياً لتغيير المنهج للتغلب على أي مقاومة و مسح الخدمات المدرسية للتعرف على مناسبتها لتنفيذ المنهج ورفع مستواها.

٣) تقويم عمليات التأهيل للتنفيذ: تنظيم المشتركين و تأهيلهم لتنفيذ المنهج، وتأهيل المناخ المدرسي واختيار الاجراء التنفيذي المناسب لإدخال المنهج ونشره.

٤) تقويم العمليات الإدارية: المتعلقة بإدارة المنهج في المدارس مثل بدئه ثم متابعته والمحافظة على استمراره.

٥) تقويم عمليات التدريس: يهتم بتدريس المنهج وما يتطلبه من طرائق و أساليب تعليمية تنظيمية.

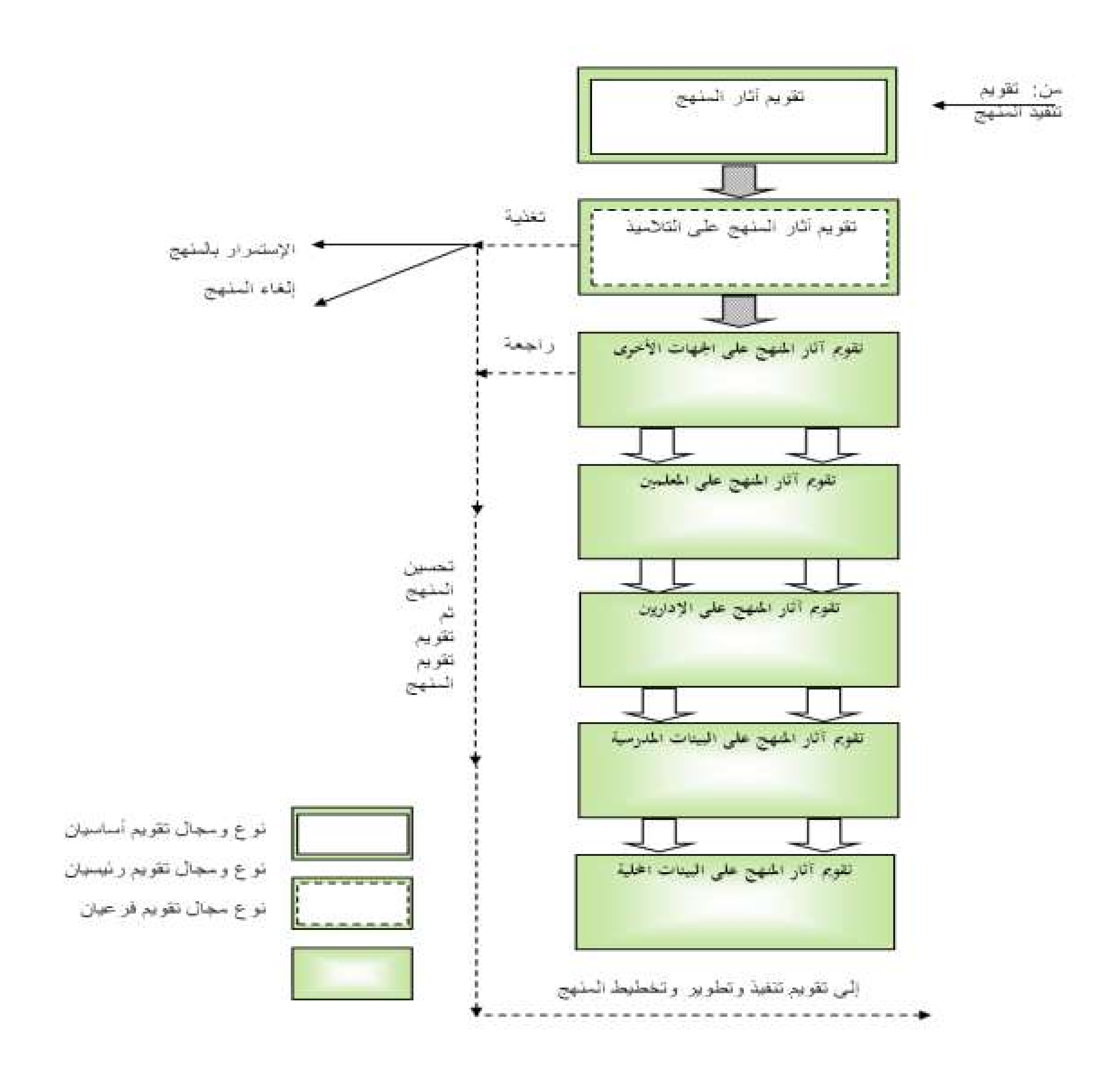
٦) تقويم التحصيل المرحلي للمتعلمين.

٧) تقويم عمليات متابعة التنفيذ: باستخدام أدوات الملاحظة والزيارات الميدانية و سجلات المدرّسين و ملفات المتعلمين و الاختبارات التحصيلية والاستطلاعات .

٨) تقويم عمليات الاستمرار و المحافظة على بقاء المنهج: يعد التحصيل المرحلي للمتعلمين مؤشر لصلاحية عمليات تنفيذ المنهج أو تدني صلاحيته مما يجعل المعنيون يبادرون بإجراء التعديلات و التحسينات في حالة تدني الصلاحية.

رابعاً: تقويم آثار المنهج

و تتضح مجالاته بالشكل التالي:



مميزات أنموذج حمدان:

- تناول جميع جوانب تقويم المنهج من عناصر المنهج و خطواته و مراحله (التخطيط و التنفيذ و التقويم) وأكد على دور التغذية الراجعة .

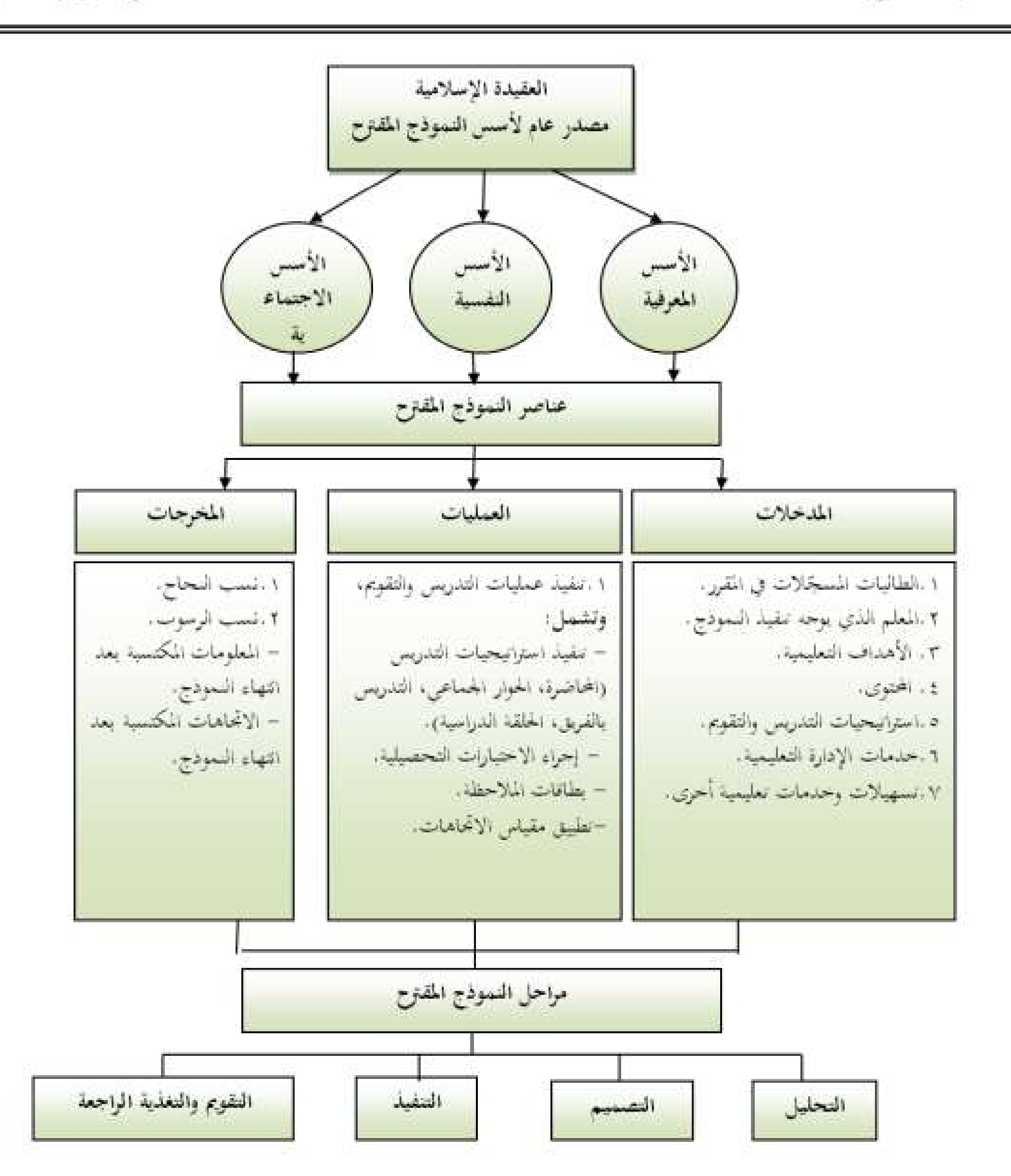
سلبيات أنموذج حمدان:

- العمومية في عملية تقويم التخطيط حيث أنه لم يشر إلى فلسفة المجتمع و خصائص المتعلمين .

خامساً: أنموذج لطيفة السميري

هو نموذج مقترح لتطوير تدريس مقرر أسس المناهج وتنظيماتها في ضوء أسلوب النظم الذي ورد في بحثها لنيل درجة الدكتوراه؛ حيث قامت بتصحيحه، ثم تجريبه.

ويستمد النموذج المقترح أسسه الاجتماعية والنفسية والمعرفية من مصدر عام، وهو العقيدة الإسلامية التي تحكم عناصر النموذج (المدخلات والعمليات والمخرجات)، وتضبط مراحله (التحليل، التصميم، التنفيذ، التقويم) ويتضح دور التغذية الراجعة في كافة جوانب النموذج، كما هو موضَّح بالشكل التالي:


العقيدة الإسلامية
مصدر عام لأسس النموذج المقترح
الأسس المعرفية
الأسس النفسية
الأسس الاجتماعية
عناصر النموذج المقترح
المدخلات
العمليات
المخرجات
١ .الطالبات المسجلات في المقرر.
٢ .المعلم الذي يوجه تنفيذ النموذج.
٣ . الأهداف التعليمية.
٤ . المحتوى.
٥ .استراتيجيات التدريس والتقويم.
٦ .خدمات الإدارة التعليمية.
٧ .تسهيلات وخدمات تعليمية أخرى.
١ . تنفيذ عمليات التدريس والتقويم، وتشمل:
– تنفيذ استراتيجيات التدريس (المحاضرة، الحوار الجماعي، التدريس بالفريق، الحلقة الدراسية).
– إجراء الاختبارات التحصيلية.
– بطاقات الملاحظة.
–تطبيق مقياس الاتجاهات.
١ .نسب النجاح.
٢ .نسب الرسوب.
– المعلومات المكتسبة بعد انتهاء النموذج.
– الاتجاهات المكتسبة بعد انتهاء النموذج.
مراحل النموذج المقترح
التحليل
التصميم
التنفيذ
التقويم والتغذية الراجعة

مراحل الأنموذج المقترح:

تتمثل بالشكل التالي:



التحليل	التصميم	التنفيذ	التقويم والتغذية الراجعة
١. تحديد وصياغة الأهداف الإجرائية للنموذج، والمستمدة من الأهداف العامة. ٢. تحديد المحتوى، ويتضمن: - تحليل المحتوى إلى عناصره (معلومات، مهارات، اتجاهات). -تحديد الأنشطة التي تقوم بها الطالبة خلال دراسة النموذج المقترح.	١. تصميم استراتيجيات التدريس، وتشمل: - تصميم أساليب التدريس. - تصميم الأنشطة. ٢. تصميم استراتيجيات التقويم، ويشمل: -إعداد الاختبارات التحصيلية. -إعداد مقياس الاتجاه. -إعداد بطاقة ملاحظة سلوك الطالبة.	تنفيذ ما سبق إعداده في مرحلتي التحليل والتصميم، وذلك يتضمن: ١. ترجمة كلّ من الأهداف والمحتوى إلى واقع سلوكي. ٢. تنفيذ ما تمّ تصميمه من استراتيجيات التدريس والتقويم لكل وحدة من وحدات النموذج.	يتضمن التقويم جانبين؛ هما: - تقويم أداء الطالبات، ويشمل: ١. تقويم تكويني مستمر أثناء تدريس النموذج. ٢. تقويم نهائي بعد الانتهاء من النموذج. - تقويم النموذج المقترح ويتضمن: تقويم الوحدة، وتقويم شامل للنموذج.

السمات الرئيسية لأنموذج لطيفة السميري:

١. التحديد الإجرائي للأهداف.

٢. التكامل.

٣. التفاعل.

٤. التدرج.

٥. المرونة.

٦. الاستعانة بأسلوب التحليل.

٧. الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي .

٨. الاهتمام بالعنصر البشري .

٩. دراسة البدائل واختيار المناسب منها .

١٠. الاهتمام بالعمل الدقيق المخطط له .

نتائج تجريب الأنموذج المقترح:

نتائج التقويم الداخلي للنموذج المقترح	– التعرف على فاعلية النموذج بمقارنة أداء طالبات المجموعة التجريبية قبل وبعد دراسة النموذج باستخدام الكسب المعدل (بلاك) وظهر من النتائج أن نسبة الكسب المعدل للطالبات المجموعة التجريبية دالة في كل النواحي المعرفية والاتجاهات .
نتائج التقويم الخارجي للنموذج المقترح	– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى (٠.٠٠٥) بين الطالبات اللاتي يدرسن مقرر أسس المناهج وفق النموذج المقترح وبين الطالبات اللاتي يدرسن نفس المقرر وفق النموذج الحالي في النواتج المعرفية للتحصيل البعدي بعد ضبط التحصيل القبلي وفق الظروف التي تمت فينها التجربة .

مقارنة بين النماذج العربية السابقة:

وجه المقارنة	نموذج اللقاني	نموذج الصانع وآخرون	نموذج التقويم النهائي والتراجعي للشبلي	نموذج حمدان
ركز على	تقويم (الأهداف والتجريب و التقويم)	استمرار عملية التقويم	التقويم النهائي	جميع جوانب تقويم المنهج
كيف يتم التقييم	في ضوء معايير معينة	أن تمر كل مرحلة ببناء و تقويم ثم تغذية مرتجعة للمرحلة التي تليها	ينظر للمنهج ككل من أجل أن يعطي صورة شاملة	أن يتم وفق مراحل مسلسلة
مراحله	١-دراسة الأهداف العامة للتقويم ٢-التقويم في مراحل التخطيط ٣-التجريب الأول ٤-التجريب على نطاق واسع ٥-التقويم النهائي ٦-الضبط النوعي للمنهج المطور	١-مرحلة تقويم الأهداف ٢-مرحلة تقويم الخطة ٣-مرحلة تقويم العمليات ٤-مرحلة تقويم النواتج	**النموذج النهائي:** ١-بناء برنامج التقويم ٢-تنفيذ برنامج التقويم ٣-نتائج التقويم ٤-اتخاذ القرار ٥-تنفيذ القرار ونتائجه **النموذج التراجعي:** ١-التقويم ٢-المتعلم ٣-تنفيذ المنهج ٤-الكتاب المدرسي	١-تقويم تخطيط المنهج ٢-تقويم تطوير المنهج ٣-تقويم تنفيذ المنهج ٤-تقويم آثار المنهج

			٥-الخبرات التربوية والأهداف ٦-الفلسفة التربوية	
مميزاته	شمل نوعين من أنواع التقويم و هما البنائي و النهائي	١-مراعاته لخصائص و فلسفة المجتمع ٢-شمل التقويم جميع عناصر المنهج	١-إشراك المدرّس و مدير المدرسة و ولي الأمر في عملية التقويم ٢-أكد على التغذية الراجعة في عملية التقويم ٣-ابتكر طريقة جديدة في التقويم التراجعي	١-تناول جميع جوانب تقويم المنهج من عناصر المنهج و خطواته و مراحله (التخطيط والتنفيذ و التقويم) ٢-أكد على دور التغذية الراجعة
عيوبه	١-يفتقد النموذج للتقويم المبدئي (الأولي) للتعرف على خصائص المتعلمين و رغباتهم واحتياجاتهم	١-لم يوضح المقصود من العمليات و شموليتها لأدوات و استراتيجيات التدريس	١-يحتاج إلى وقت و جهد في تطبيقه	١-العمومية في عملية تقويم التخطيط حيث أنه لم يشر إلى فلسفة المجتمع و خصائص المتعلمين

مقارنة بعض النماذج العربية ببعض النماذج الأجنبية:

وجه المقارنة	تايلور	السميري	سكرفين	ستفلبيم	ستيك	اللقاني
ركز على	١-معرفة مدى فاعلية البرنامج التربوي او المنهج في تحقيق الأهداف يتفق مع هاموند و اللقاني	يستمد النموذج المقترح أسسه الاجتماعية والنفسية والمعرفية من مصدر عام، وهو العقيدة الإسلامية	تقويم الواقع كما هو يتفق مع الشبلي	يوفر البيانات لمتخذي القرارات	يركز على دراسة البرنامج و تقويمه كما هو في واقعه الحاضر أثناء تنفيذه أو تقويم ناتجه بعد انتهائه	تقويم (الأهداف والتجريب و التقويم)
كيف يتم التقويم؟	١-تحديد الأهداف. ٢- بناء و تطوير وسائل تقويم ملائمة	١- تقويم أداء الطالبات (تقويم تكويني- تقويم نهائي) ٢- تقويم النموذج المقترح (تقويم الوحدة -تقويم شامل للنموذج)	١-باختصار المعلومات التي تدلنا على أهمية الشيء المقوّم وقيمته	١-تقويم تكويني (بنائي) بهدف اتخاذ القرار ٢-التقويم النهائي يتفق مع الصانع	١-الوصف ٢-الحكم يتفق مع الشبلي	١-دراسة الأهداف العامة للتربية ٢-التقويم في مراحل التخطيط ٣-التجريب الأول ٤-التجريب على نطاق واسع ٥-التقويم النهائي

٦- الضبط النوعي للمنهج المطور						

مما سبق عرضه لنماذج تقويم المنهج نستنتج أن النماذج العربية لتقويم المنهج نماذج شملت مراحل التخطيط والتنفيذ والتقويم سواء سميت بذلك أو مدخات وعمليات ومخرجات، وبالتالي فالجوانب الإيجابية بها تطغى على السلبية، وذلك على العكس من النماذج الأجنبية التي تختص في عنصر واحد أو اثنين من عناصر المنهج كتايلور الذي ركز على تقويم الأهداف والمخرجات، وأهمل جانب العمليات.

أساليب وخطوات تطوير المناهج التربوية

تباينت أساليب تطوير المنهج قديماً عنها حديثاً فقد اتصفت أساليب التطوير القديمة بأنها جزئية وعشوائية وتعتمد على الآراء والانطباعات الشخصية دون الاهتمام بالتجريب .

ومن أهم أساليب التطوير القديمة في تطوير المناهج: مراجعة السلم التعليمي أو مراجعة خطة الدراسة أو تعديل الكتب المدرسية بإضافة مادة جديدة أو حذف أخرى أو إضافة بعض الموضوعات إلى المقررات الدراسية وحذف البعض الآخر ومن الأساليب القديمة أيضاً الأخذ ببعض التجديدات التربوية مثل الهوايات والدراسات العملية ونظام الريادة والأسر ومراجعة الطرائق والوسائل والأدوات ونظم الامتحانات .

وقد أخفقت هذه الأساليب القديمة في إحداث تطوير أو تحقيق تحسين ملموس في الميدان التربوي بسبب أنها جزئية وعشوائية حيث تنفذ دون تهيئة أو تخطيط أو دون استعداد لها وبسبب اعتمادها على الآراء الشخصية لا على التجريب والأسس العلمية"

أما أساليب التطوير الحديثة: فقد اتسمت بالشمول والإعداد السابق للتنفيذ والتخطيط العلمي للتطوير والتجريب ومن مظاهر ذلك: ظهور نظم تعليمية جديدة للتعليم تختلف اختلافاً جوهرياً عن النظم السابقة التقليدية فظهر مثلاً: نظام الساعات المعتمدة ونظام المدرسة الشاملة وغير ذلك من النظم التي تأخذ بالاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم كمراعاة ميول الدارسين وجعل التقويم عملية مستمرة وسير الدارس في الدراسة وفق استعداداته وقدراته وتعويد الدارس تحمل المسئولية وإعطائه الثقة بنفسه وتقوية حوافز الدارسين نحو الدراسة وتيسير تحويل الدارس من قسم إلى آخر أو من كلية إلى أخرى وربط الدراسة بالحياة، وإعداد الدارسين للحياة في ضوء التحديات المتجددة واستقراء المستقبل

خطوات تطوير المنهج

تمر عملية تطوير المنهج بمجموعة من الخطوات تتمثل فيما يلي:

(١) تهيئة المسئولين عن العملية التعليمية ذهنياً ونفسياً لتقبل عملية التطوير .

(٢) تحديد التوجهات المستقبلية لسياسة النظام التعليمي وفلسفته .

(٣) تقويم النظام التعليمي الحالي في ضوء تلك التوجهات .

(٤) وضع خطة لتطوير المنهج .

(٥) تنفيذ الخطة المقترحة .

(٦) تجريب المنهج المقترح .

(٧) الاستعداد لتعميم المنهج المطور .

(٨) تعميم المنهج المطور ومتابعته .

وفيما يلي عرض موجز لكل خطوة من خطوات تطوير المنهج

(١) تهيئة المسئولين عن العملية التعليمية ذهنياً ونفسياً لتقبل عملية التطوير:

حتى لا يفرض التطوير على المسئولين عن العملية التعليمية دون أن يشاركوا فيه أو يدركوا مراميه، ومن ثم يصبحوا عقبة في سبيل تنفيذ المناهج المطورة، لذا ينبغي تهيئتهم ذهنياً ونفسياً قبل القيام بعملية التطوير، وذلك حتى يدركوا صورة الواقع التي تعيشها المناهج (التي يرجى تطويرها)، وما تتضمنه من أوجه القصور والنقص، وبذلك يشعرون بأهمية تطويرها، ويمكن أن تؤدي وسائل الإعلام والتدريب والتوجيه دوراً أساسياً في تحقيق ذلك، من خلال عرضها لمشكلات النظام التعليمي والآراء التربوية للمتخصصين وتصريحات المسئولين، والهم من هذا كله هو طرح وسائل الإعلام للتوجهات المستقبلية للتعليم وعائداتها على المجتمع ومتطلباته .

(٢) تحديد التوجهات المستقبلية لسياسة النظام التعليمي وفلسفته: لتحقيق هذه الخطوة لابد من تشكيل مجلس قومي للتعليم يضم كوادر من رجال التعليم (مربين، مدراء، موجهين)، وأساتذة الجامعات، والخبراء والمتخصصين في شئون التعليم، والمسئولين السياسيين، والمسئولين عن التخطيط القومي، وعلماء الدين، وممثلين لمراكز الإنتاج، وأولياء الأمور .

وتتلخص اختصاصات هذا المجلس في:

– تحديد التوجهات المستقبلية لسياسة النظام التعليمي وفلسفته، وترجمتها في صورة أهداف تربوية يرجى تحقيقها من خلال عملية تطوير المناهج، على أن تراعى في ذلك مصلحة الفرد والمجتمع .

– تحديد السلم التعليمي ومراحله، والأهداف العريضة لكل مرحلة والصورة العامة لمناهجها .

– رسم خطط التطوير .

– تعبئة كافة الجهود لتوفير الإمكانات اللازمة (بشرية، مادية، فنية ... إلخ) لتنفيذ هذه الخطط .

– القيام بدراسات مسحية لكافة جوانب الحياة (الاقتصادية، والاجتماعية، والصناعية، والزراعية، والصحية)، لتحديد مطالب المجتمع على المدى القريب والمدى البعيد .

– متابعة التنفيذ بعمليات تقويم مستمرة .

(٣) تقويم النظام التعليمي الحالي في ضوء تلك التوجهات: وهنا ينبغي تقويم النظام التعليمي تقويماً بنياً على أسس علمية في ضوء التوجهات السابق تحديدها وأولويات عملية التطوير، للوقوف على وضع النظام التعليمي الحالي من الصورة المرغوبة قرباً أو بعداً .

وحتى يتحقق ذلك، فمن الضروري أن يكون التقويم شاملاً لجميع جوانب العملية التعليمية، مثل سياسة النظام التعليمي الحالي، وفلسفته، والإدارة التربوية، والمقررات الدراسية، والأنشطة التربوية، والمربي ... إلخ .

كما ينبغي أن يتضمن تقويم هذا الواقع آراء جميع المتخصصين والمهتمين بالعملية التعليمية، هذا .. إلى جانب ضرورة استخدام أساليب تقويم موضوعية يمكن من خلالها الاطمئنان إلى صحة ما نتوصل إليه من نتائج عملية التقويم .

وتتطلب هذه العمليات المتشعبة للتقويم وجود جهاز متخصص حتى يتمكن من القيام بها على أساس علمي سليم، وهذا الجهاز يتم تشكيل أعضائه من أساتذة كليات التربية والمسئولين بوزارة التربية والتعليم، وتتحدد مسئوليات هذا الجهاز في:

– تحديد أهداف عملية التقويم .

– تحديد جوانب النظام التعليمي المراد تقويمها في ضوء الأهداف المرجوة .

– اختيار الوسائل والأساليب وأدوات القياس اللازمة وإعدادها لعملية التقويم .

– تجهيز القوى البشرية المدربة اللازمة بعملية التقويم .

– القيام بعملية التقويم، وتجميع البيانات ورصدها رصداً يساعد على تحليلها واستخلاص النتائج منها، بحيث يمكن تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في النظام التعليمي، وتحديد موضع هذا النظام من الصورة المرغوبة .

(٤) وضع خطة لتطوير المنهج: في ضوء التوجهات المستقبلية للتعليم والإمكانات المتاحة في المجتمع، يلزم وضع خطة شاملة لتطوير المنهج، وهذه الخطة تتضمن ما يلي:

– بلورة جوانب المنهج ومجالاته التي سينصب عليها التطوير .

– تحديد الطرائق والوسائل والأساليب التي ستتبع في كل جانب، حتى تتحقق الأهداف المنشودة، على أن تكون في صورة مقترحات .

– وضع خطة عامة لتجريب هذه المقترحات وإجراء الاستعدادات اللازمة لوضعها موضع التنفيذ .

(٥) تنفيذ الخطة المقترحة: بعد الانتهاء من تحديد توجهات التعليم المستقبلية والقيام بعملية تقويم شاملة ووضع خطة للتطوير، تأتي مرحلة تنفيذ الخطة المقترحة، وهنا ينبغي الالتزام ببنود الخطة المقترحة وتنفيذها بكل دقة، مع الأخذ في الحسبان أن الخطة المقترحة هي مشروع مرن يحتمل التعديل أثناء التنفيذ إذا اقتنع القائمون بعملية التطوير بأن في تعديل الخطة تحسيناً وتطويراً لها .

(٦) تجريب المنهج المقترح: بعد تطوير جوانب المنهج السابق تحديدها وفقاً للخطة المقترحة، وبعد اقتراح المقررات والتنسيق بينها، وتأليف الكتب الدراسية، واختيار استراتيجيات تدريسها وتنفيذها .. وغير ذلك من إجراءات تطويرية تحقق الأهداف المرجوة .. تأتي مرحلة تجريب المنهج المطور، وعرضه على محكمين ذوي خبرة

قبل تعميمه وتطبيقه ثم تجريبه في المدارس التي تمثل الواقع الفعلي لتنفيذ المنهج . ويساعد التجريب على تحديد نواحي القوة والضعف في تنفيذ المناهج المطورة وتحديد مشكلات التطبيق، لذا ينبغي أن تشرف على التجريب هيئة علمية متخصصة على مستوى رفيع من القدرة والمهارة والإمكانات، مثل مراكز البحوث التربوية في الجامعات أو وزارة التربية والتعليم، ومراكز تطوير المناهج . ويجب أن يستهدف التجريب التقويم العلمي للمنهج المطور، مع الاستعانة بجميع أساليب التقويم من زيارات ومناقشات واستبانات واجتماعات واختبارات ومقاييس وتجريب في الفصول الدراسية، وتجميع التغذية الراجعة Feed – Back، للوقوف على أوجه القوة والضعف في المنهج المطور والمشكلات الناجمة عن تطبيقه .

(٧) الاستعداد لتعميم المنهج المطور: وفي هذه الخطوة، ينبغي تهيئة الظروف المناسبة لتعميم المنهج المطور، من حيث رصد وتوفير الميزانيات اللازمة، وإعداد الكتب، وتجهيز المدارس بما يلزمها من معامل وأدوات وأجهزة ووسائل تعليمية ... إلخ، وتدريب المربين والموجهين وفقاً لمتطلبات المنهج المطور، هذا إلى جانب إعداد وتجهيز طرائق وأساليب ووسائل التقويم اللازمة لذلك .

(٨) تعميم المنهج المطور ومتابعته: بعد الانتهاء من عمليات الإعداد والاستعداد، تأتي مرحلة تعميم المناهج المطور ويلزم لذلك وضع خطة زمنية محددة تتم خلالها عملية التعميم، مع الإشراف والتوجيه والحرص الدائم على تنفيذ المنهج المقترح بالروح التي دفعت إلى التطوير وحددت أهميته واتجاهاته .

وجدير بالذكر، أن تعميم المنهج المطور لا يمثل الخطوة الأخيرة في بناءه فلابد أن يخضع هذا المنهج لمتابعة مستمرة وتقويم علمي مستمر وفق خطة محددة، وباستخدام الأساليب المناسبة، بهدف:

– التعديل المستمر وسد الثغرات التي تظهر أولاً بأول في الجوانب المختلفة للمنهج المطور، ويمكن أن يتم ذلك بتكوين لجان خاصة، تكلف كل لجنة منها بمتابعة أحد جوانب المنهج، وتقويمه، والكشف عن النقاط التي تحتاج إلى تعديل أو تغيير في أي جانب من جوانب المنهج .

– تكوين النواة التي يبنى عليها التطوير المقبل .

وهكذا نجد أن عملية تطوير المنهج عملية متصلة ومستمرة باستمرار الحياة، وهي في الواقع عملية ليست لها نهاية، لأن نهايتها في حقيقة الأمر ما هي إلا بداية لتطوير جديد ... وهكذا .

الفصل العاشر

معوقات تطوير المنهج

الفصل العاشر : معوقات تطوير المنهج

من أهم ما ينبغي مراعاته في أي عمل هو محاولة ازالة المعوقات التي تعترض طريق تقدمه وعلاج المشكلات التي تواجهه أولا بأول، فإن هذا يساعد في اضطراد تقدم العمل نفسه، ويسهم في إدخار الطاقات البشرية والمادية التي تستهلك في إزالة المعوقات بعد وجودها وعلاج المشكلات بعد حدوثها. وتحديد المعوقات والمشكلات التي تعترض طريق تقدم العمل يساعد المعنيين به على التوقي منها وإعداد الحلول السريعة لما قد يحدث منها.

وطريق تطوير المناهج حافل بالمعوقات. منها مايعود إلى طبيعة التطوير التربوي، ومنها مايرجع إلى القائمين على عملية التطوير نفسها ومنها مايعود إلى أسلوب إدارتها، ومنها مايرجع إلى المجتمع، إلى غير هذه من المعوقات التي ينبغي اتخاذ اللازم نحو التوقي منها قبل حدوثها، كما ينبغي التأهب لعلاجها إذا ماحدثت. وتعود أهم المعوقات التي تعترض طريق تطوير المناهج إلى مايلى:

أولا: معوقات خاصة بطبيعة التطوير التربوي

ثانيا: معوقات خاصة بالقصور في الجوانب الفنية لعملية التطوير

ثالثا: معوقات خاصة بالقائمين بعملية التطوير

رابعا:معوقات خاصة بالنواحي الإدارية

خامسا: معوقات خاصة بالمجتمع

سادسا: معوقات سياسية

سابعا: معوقات خاصة بالظروف الطارئة وعدم اتخاذ القرار في الوقت المناسب

ثامنا: معوقات مالية

أولا: معوقات خاصة بطبيعة التطوير التربوي

يواجه التطوير التربوي بعامة وتطوير الناهج بخاصة مشكلات كثيرة، إلا أنها- رغم خطورتها البالغة- قد تكون غير ملوحظة للكثيرين. من هذه المشكلات:

أ. قد يكون المنهج سيئا، ولكن المتعلمين يذهبون إلى دورالتعليم كل يوم ويجيئون، والمدرّسون يعملون، والموجهون يوجهون، والمديرون يديرون، وليس هناك مؤشر واضح الدلالة – للعامة – إن كان هؤلاء جميعا يرتقون بعملهم أم يهبطون به، أو أنهم يسيئون أم يحسنون.

ب. لايدرك الحاجة إلى تطوير المناهج في الوقت المناسب إلا من لديهم علم بطبيعة التطوير، وخبرة بتقويمه ومتابعته

ت. في النظم التربوية المتخلفة قد لاتتضح عيوب المنهج إلا بعد أن يتخرج به عدة أجيال غيرصالحة.

ث. من طبيعة التطوير أنه- كما أن الحاجة إليه لاتظهر إلا بعد حين – فإن آثاره الإيجابية لاتظهر إلا بعد حين. وبالتالي فإن كثيرا من متخذي القرار لايعطونه الأولوية في اهتماماتهم، وهذا واضح في الدول النامية، فإن هذه الدول تعاني من التخلف الاقتصادي ومن ثم لامفر لها من أن ترتب أبواب الإنفاق في ميزانياتها حسب الأهمية التي تقدرها.

ج. تطوير المناهج عملية معقدة تحتاج إلى جهد ووقت وخبرات كثيرة، وتتوقف نتائجها إلى حد كبير على مدى استثمارطاقات المتعلم بالأسلوب المناسب، ناهيك عن أن ثماره لاتتحقق بالصورة المرجوة إلا إذا وجدت خطة مستمرة وتوافرت الإمكانات المناسبة.

ثانيا: معوقات خاصة بالقصور في الجوانب الفنية لعملية التطوير

يتوقف نجاح التطوير على جوانب فنية كثيرة إذا لم تتحقق فإنه لايبلغ غايته. ومن بين الجوانب الفنية المؤثرة على عملية التطوير ما يلى:

أ. عدم ادارك القائمين بالتطوير لمفهوم المنهج الدراسي. فكما هو معروف فإن المنهج الدراسي نظام له مكونات ست هي الأهداف والمحتوى وطرائق التعليم والنشاطات المدرسية والتقنيات التعليمية وتقويم المخرجات، ولكن الشائع بين كثير من التقليديين هو أن المنهج الدراسي صنو للمحتوى. ويترتب على هذا الفهم الخاطئ لنظام المنهج توجيه التطوير توجيها منقوصا، اذ يكون التركيز على المحتوى فقط دون غيره من المكونات.

ب. عدم تأسيس تطوير المنهج على تقويم علمي له يعيق التطوير عن بلوغ أهدافه. ففي كثير من الأحيان يعتمد الطوير على تقويم من وجهة نظر الموجهين وربما بعض المدرّسين، وكل هذا لايشكل أساسا سليما لتطوير المنهج.

ت. عدم رسم خطة كاملة لعملية التطوير تستوعب جميع المشاطات المطلوبة، وتستثمر الامكانات البشرية والمادية المتاحة، وتنسق بين المراحل والخطوات، وتستشرف المعوقات والمشكلات.

ث. عدم تدريب المشتركين في عملية التطوير التدريب المناسب. فلا يمكن أن نتصور أن المدرّس أو الموجه أو ناظر المدرسة أوغيرهم ممن يسهمون في تنفيذ هذه العملية، سوف يؤدون مهماتهم بالكفاءة المطلوبة دون أن يتدرب كل منهم على أعماله التدريب اللازم.

ج. عدم إعداد الكتب والمراجع التي سوف تستخدم في التطوير الإعداد المناسب.

ح. عدم العناية بالتجريب المتابعة بالتقويم ومن ثم عدم استثمار التغذية العائدة.

خ. عدم تمثيل العناصر التي ينبغي أن تشترك في عملية التطوير. ففي كثير من الأحيان لاتتوافر في الفريق المعني بعملية التطوير العناصر التي ينبغي أن تشارك فيها، فلا يمثّل في هذا الفريق بعض العناصر، مثل: المدرّس أو القيادات الاجتماعية.

د. توجد فئة من الفنيين الذين يقومون بأعمال مهمة في عملية تطوير المناهج الدراسية ، لا تأخذ – أحيانا – حظها من العناية في عملية التطوير.

ثالثا: معوقات خاصة بالقائمين بعملية التطوير:

من المعوقات المهمة لعملية تطوير المناهج للقائمين عليها مايلي:

أ. عدم اداركهم أو بعضهم لأهداف التطوير. فالأهداف هي المنارات التي يهتدي بها القائمون على عملية التطوير في عملهم.

ب. عدم فهم القائمين بعملية التطوير لمفهومها ولأبعادها. وكما هو معلوم فإن لعملية تطوير المناهج الدراسية مفهومين أحدهما عام وآخر من المنظور الإسلامي، وأن لها اسس منها الشمول والاستمرار والارتكاز على التخطيط والبحث العلميين والتجريب التربوي وغير هذه من الأسس.

ت. عدم إدراك القائمين على تطوير المناهج لمفهوم المنهج الدراسي وفق التصور الإسلامي. لهذا فإن عملية تطوير المناهج تتم– في غالب الأحيان – وفق مفهوم المنهج القديم الذي يحدد المنهج بالمعلومات التي تقدمها المدرسة لمتعلمينهاتحقيقا لأهدافها.

ث. نظرة القائمين بعملية التطوير إليها قد تكون من المعوقات الكبيرة لعملية التطوير. فعلى سبيل المثال، فإن من أهم أسباب مقاومة المدرّسين والموجهين لتطوير المناهج أنه سوف يبعدهم عن المألوف عندهم من خبرات.

ج. عدم التعاون من جانب العاملين في عملية التطوير. وقد يرجع عدم التعاون بين هؤلاء إلى كون البعض منهم اكتسبوا خبرات كثيرة في مجال تطوير المناهج وكون البعض الآخر من حديثي العهد به.

ح. عدم شعور العاملين في عملية التطوير بالأمان، وعدم توافرالحوافز المناسبة لهم، وعدم قدرتهم على إقناع الآخرين بأهميتها.

خ. تمسك بعض العاملين في مجال تطوير المناهج بسابق خبراتهم فيه، ومحاولة تطبيقها.

رابعا: معوقات إدارية

أهمية الادارة بالنسبة لإنجاز الأعمال وحسن توجيهها نحو تحقيق أهدافها أمر معروف،إذ بكفاءتها يتم التعاون والتنسيق بين العاملين، وتحل المشكلات وتذلل العقبات ويرتفع مستوى الانتاج، وأما إذا كانت الكفاءة المطلوبة تنقصها، فإنها تزرع العقبات، وتوجد المشكلات في طريق التقدم. ونعطي فيما يلي بعض الأمثلة لمعوقات تطويرالمناهج الدراسية، سببها إدارة التعليم أو إدارة المدرسة، أوإدارة عملية التطوير.

ومن أخطر معوقات تطوير المناهج مايلي:

أ. التمسك الحاد بالروتين، إذ في كثير من الأحيان يحتاج الأمر إلى حلول غير تقليدية.

ب. عدم تنفيذ الجهازالإداري لقرارات الجهاز الفني للتطوير، من حيث توزيع النشرات، وإرسال واستقبال المراسلات اذ يتوقف حسن سير العمل وتنظيمه على الاتصالات التي ينفذها الجهازالإداري بالأشخاص والمؤسسات والإدارات التعليمية.

ت. طغيان العاملين في جوانبها الإدارية على العاملين في جوانبها الفنية، ففي كثير من الأحيان يضع الإداريون عقبات أمام المعنيين بالجوانب الفنية.

ث. أن التطوير التربوي لايتأثر فقط بالقائمين على تنفيذه ولكنه يتأثر أيضا– وربما أكثر – بإسلوب إدارته. ففي البلدان التي تسود فيها مركزية الإدارة تكون وزارات التربية والتعليم، هي مصدرجميع السلطات الإدارية والفنية، وهي صاحبة الأمر والنهي فيما يطبق أو لايطبق في إدارات التعليم والمدارس.

خامسا: معوقات خاصة بالمجتمع

المعوقات التي يمكن أن يتسبب فيها المجتمع لعملية تطوير المناهج كثيرة من أهمها:

أ. أن كل فرد في المجتمع يتصورأنه يفهم في التعليم، وأن الكثيرين من المتعلمين يتصورون أنهم يستطيعون أن يعلموا. لهذا نجدهم جميعا أو معظمهم يحاولون فرض آرائهم على القائمين بعملية التطوير.

ب. تكون المشكلة أكبر، إذا كان أحد الداعين إلى توجيه التطوير وفق خبرته الشخصية من رجال الإعلام. حيث يضع الإعلام عقبات حادة في طريق التطوير مالم يتفهم رجاله أهداف التطوير وأسسه وأساليبه وخطواته.

ت. نقابة المدرّسين وجمعياتهم، فإذا ما شعر المدرّسون أن التطوير القادم سوف يمس بتفوقهم المهني أومركزهم الأدبي أو نموهم الاقتصادي فإنهم قد يلجأون إلى تحريك نقابتهم للعمل ضد التطوير.

ث. قد يكون أولياء الأمور من معوقات التطوير، فإن الخوف من المجهول والرغبة في توقي ماقد يحدث من مشكلات في المستقبل لأبنائهم قد يدفعهم أو يدفع بعضهم إلى معارضة التطوير.

ج. المشكلات الاقتصادية والأمية، فالمشكلات الاقتصادية تجعل الناس ينكبون على حل مشكلات حياتهم الأساسية مثل المأكل والمشرب، والأمية تجعل أفراد المجتمع غير قادرين على الإحساس بأهمية تطويرالمنهج وفهم وظيفته وآثاره في حياتهم.

ح. اتساع مساحة الدولة وصعوبة المواصلات في داخلها ووجود اتجاهات اجتماعية فيها ضد التطوير.

سادسا: معوقات سياسية

المعوقات السياسية تكون بالغة الأثر على المناهج وتطويرها، بل على العملية التعليمية كلها. ومن أهم هذه المعوقات مايلي:

أ. عدم وجود خطة طويلة الأمد للتطوير التربوي ومنه تطوير المناهج، خطة لاتتغير بتغير المسؤول عن التعليم.

ب. اتخاذ القرارات الخاصة بالتعليم لتحقيق أهداف سياسية. كأن يتخذ قرار بتخفيف شروط القبول في مرحلة أوأكثر من مراحل التعليم إرضاء للمتعلمين وأولياء أمورهم أو تغطية لمشكلات أخرى مثل التخلف الاقتصادي، أو التفكك الاجتماعي أو غيرها.

ت. أن يتخذ المسؤول السياسي قرارا بتغيير نظام التعليم أو خططه نقلا عن دولة متقدمة، أو نتجة لخبرة شخصية.

سابعا: معوقات خاصة بالظروف الطارئة وعدم اتخاذ القرار في الوقت المناسب

هناك ظروف تضطر صاحب القرار إلى تعطيل تطوير المنهج. من هذه الظروف ما يلي:

أ. الكوارث الطبيعية مثل الزلازل والأعاصير، كما حدث في مصرعام ١٤١٣هـ-١٩٩٢م حين تهدم الكثير من المدارس وتعطلت الدراسة، ووزع المتعلمين على مدارس أخرى فاضطربت مسيرة التربية والتعليم.

ب. الحروب، فحين تفاجأ الدولة بحرب تفرض عليها يصبح السياسي مضطرا إلى اتخاذ قرارات تهيئ المجتمع لمواجهتها.

ت. عدم اتخاذ القرارات في الوقت المناسب. من أمثلة القرارات قرار البدء في التطوير، وقرار اختيار المنطقة التي يبدأ فيها التطوير وغيرذلك.

ثامنا: معوقات مالية

من المعوقات الأساسية التي تواجه تطوير المناهج مايلي:

أ. عدم توافر حوافز للمشتركين في عملية التطوير. فعملية التطوير تحتاج إلى جهد كبير من العاملين فيها.

ب. عدم توافر الميزانية اللازمة لعمل التعديلات المطلوبة في المباني، وتوفير الأثاث والمواد وكذلك تنفيذ النشاط المدرسي والتقويم والبحث.

ت. الروتين الذي يتبع في الصرف من الاعتمادات المالية.

كيفية التغلب على المشكلات التي تعوق عملية التطوير:

١. أن يدرك القائمين بالتطوير أن التطوير يشمل جميع جوانب المنهج وليس جانبا دون آخر.
٢. رسم خطة كاملة لعملية التطوير تستوعب جميع النشاطات، وتستثمر الإمكانات البشرية والمادية المتاحة، وتنسق بين المراحل والخطوات، وتستشرف المعوقات والمشكلات.
٣. تدريب المشتركين في عملية التطوير التدريب المناسب.
٤. إعداد الكتب والمراجع التي سوف تستخدم في التطوير الإعداد المناسب.
٥. العناية بالتجريب والمتابعة بالتقويم ومن ثم استثمار التغذية العائدة.
٦. تمثيل العناصر التي ينبغي أن تشارك في عملية التطوير مثل المدرّسين أوالقيادات الإجتماعية.
٧. أن يدرك القائمين على عملية التطوير لمفهوم التطوير وأبعاده.
٨. أن يدرك القائمين على تطوير المناهج لمفهوم المنهج الحديث الذي يهتم بجميع جوانب النمو لدى المتعلمين.
٩. توفير الحوافز المناسبة للقائمين على عملية التطوير.
١٠. المرونة في اتخاذ الإجراءات الإدارية وعدم التمسك بالروتين الحاد.
١١. التخلص من المركزية وإشراك المجتمع والمدرسة في عملية التطوير.
١٢. توعية أولياء الأمور اتجاه التطوير وأنه لايشكل مشكلة حقيقية لأبنائهم في المستقبل.
١٣. توفير الميزانية اللازمة لعمل التعديلات المطلوبة في المباني، وتوفير الأثاث والمواد.
١٤. الإبتعاد عن الروتين في صرف الإعتمادات المالية.

المصادر

أولاً: المصادر العربية

١. إبراهيم بسيوني عميرة، (١٩٨٦)، المنهج وعناصره، القاهرة، دار المعارف.

٢. إبراهيم، مجدي عزيز. (١٩٥٨) قراءات في المناهج، ط٢، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

٣. أبو الضبعات، زكريا إسماعيل، (٢٠٠٧)، المناهج أسسها ومكوناتها، دار الفكر، عمان، الأردن.

٤. ابو حويج، مروان، (٢٠٠٢)، المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها، عناصرها، أسسها، وعملياتها، دار اليازوري للنشر، عمان

٥. أحمد إسماعيل حجي (١٩٩٨)، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، القاهرة، دار الفكر العربي.

٦. أحمد حسين اللقاني(١٩٩٥) تطوير مناهج التعليم، القاهرة، عالم الكتب.

٧. ـــــــــــــــ، (١٩٩٥) المنهج، الأسس، المكونات، التنظيمات، القاهرة، عالم الكتب

٨. أحمد زكي صالح (١٩٨٣) نظريات التعليم، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٩. إسحاق أحمد الفرحان وآخرون (١٩٨٤)، المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة عمان، دار الفرقان.

١٠. إسماعيل، بليغ حمدي (٢٠١٣)، إستراتيجيات تدريس اللغة العربية اطر نظرية وتطبيقات عملية، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان- الأردن.

١١. التميمي، عواد جاسم محمد. (١٩٩٤)، تقويم المناهج الدراسية، ورشة عمل مقدمة إلى ورشة تقويم المناهج الدراسية، الرياض

١٢. الجاغوب، محمد عبد الرحمن.(٢٠٠٢)، النهج القويم في مهنة التعليم، ط١،دار المناهج، عمان الأردن.

١٣. جبرائيل، بشارة، (١٩٨٣)، المنهج التعليمي، دار الرائد العربي، بيروت.

١٤. الجبــوري، عمران جاسم، وحمزة هاشم السلطاني، (٢٠١٣)، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر والتوزيع ،ط١، عمان .

١٥. الحريري، رافدة، (٢٠١١) الجودة الشاملة في المناهج وطرائق التدريس، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

١٦. حسين سليمان قورة (١٩٧٩) الأصول التربوية في بناء المناهج، الطبعة الخامسة، القاهرة، دار المعارف.

١٧. حلمي أحمد الوكيل، (١٩٨٤) محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، القاهرة، دار الكتاب الجامعي.

١٨. خليل، مهيوب هادي ،(٢٠٠٠) المناهج التعليمية العامة، ط ١، مطابع الكتاب الجامعي، اليمن.

١٩. الخوالدة، محمد، (٢٠٠٧)، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن .

٢٠. الدليمي، طه حسين، وعبد الرحمن عبد الهاشمي، ٢٠٠٨، المناهج بين التقليد والتجديد تخطيطاً تقويماً تطويراً، ط١، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان .

٢١. الدمرداش عبد المجيد سرحان (١٩٩٨)، المناهج المعاصرة، الطبعة السادسة، الكويت، مكتبة الفلاح .

٢٢. دندش، فايز مراد. (٢٠٠٣) اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس"، دار الوفاء للطباعة والنشر، الاسكندرية.

٢٣. الراجحي، نور شرف (٢٠١٥) دليل المفاهيم التربوية في المناهج وطرق تدريس العلوم، مطبعة اليمامة، الرياض.

٢٤. الرشيدي، سعد وآخرون. (١٩٩٩)، المناهج الدراسية، ط١، مكتبة الفلاح للنشر، الكويت.

٢٥. الزند، وليد خضر، وعبيدات، هاني حتمل، (٢٠١٠)، المناهج التعليمية، عالم الكتاب الحديث، اربد ،الأردن.

٢٦. سرحان، الدمرداش، منير كامل. (١٩٨٢)، المناهج، ط٣، دار العلوم للطباعة، القاهرة، مصر.

٢٧. السرور، نادية هايل، (٢٠٠٥)، تعليم التفكير في المنهج المدرسي، ط١، دار وائل للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن .

٢٨. سعادة، جودت احمد وعبد الله ابراهيم (٢٠٠٨)، المنهج المدرسي المعاصر، ط٥، دار الفكر، عمان.

٢٩. سلامة، عادل أبو العز، (٢٠٠٨)، تخطيط المناهج المعاصرة، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان .

٣٠. سلامة، عبد الحافظ، (٢٠٠٠)، الوسائل التعليمية والمناهج، دار الفكر، عمان .

٣١. سمعان، وهيب (١٩٨٢)، دراسات في المناهج، مكتبة الآنجلو المصرية، القاهرة .

٣٢. شبر، خليل إبراهيم، وآخرون، (٢٠٠٥)، أساسيات التدريس، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، عمان .

٣٣. شحاته، حسن. (١٩٩٨)، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ط١، الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر.

٣٤. الشربيني، فوزي، والطناوي، عفت، (٢٠١١)، تطوير المناهج التعليمية، دار المسيرة، عمان، الاردن .

٣٥. الصالحي، نجدت قاسم. (٢٠٠٢)، المناهج التربوية الغربية رؤية في الكم والكيف، مجلة دراسات اجتماعية، العدد (٩).

٣٦. طلافحة، حامد عبد الله، (٢٠١٣)، المناهج تخطيطها وتطويرها وتنفيذها، دار الرضوان، عمان ،الأردن.

٣٧. العزاوي، رحيم يونس. (٢٠٠٩) المناهج وطرائق التدريس، عمان، دار دجلة للنشر والتوزيع.

٣٨. عطية، محسن علي، (٢٠٠٨)، الجودة الشاملة والمنهج، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، عمان .

٣٩. ـــــــ، (٢٠١٣)، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط١ ،عمان .

٤٠. علي، محمد السيد، (٢٠١١)، اتجاهات وتطبيقات حديثه في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان .

٤١. فرنسيس عبد النور، (٢٠١٤) التربية والمنهاج، القاهرة، دار نهضة، مصر.

٤٢. فكري حسن ريان (١٩٨٦) تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، الطبعة الثانية، الكويت، دار الفلاح .

٤٣. فؤاد، عبد اللطيف ،(١٩٨٤) المناهج أسسها، تنظيمها وتقويم اثرها ،ط٣، عالم الكتب، القاهرة.

٤٤. فؤاد سليمان قلادة وآخرون (١٩٧٩)، الأهداف التربوية وتخطيط وتدريس المناهج، أسسها، نظرياتها، تقسيماتها وطريق قياسها، القاهرة، دار المطبوعات الجديدة.

٤٥. ـــــــ (١٩٨٩)، أساسيات المناهج، دار المطبوعات الحديثة، القاهرة.

٤٦. الكسباني، محمد السيد علي،(٢٠١٠)، مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، مصر.

٤٧. كوجك، كوثر حسين (٢٠٠١) الاتجاهات الحديثة في المناهج وطرق التدريس، ط٢، عالم الكتب، القاهرة.

٤٨. لشلبي، إبراهيم مهدي، (٢٠٠٠)، المناهج، بنائها-تنفيذها-تقويمها-تطويرها بأستخدام الأنموذج، ط٢، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد، الأردن.

٤٩. اللقاني، احمد حسين والجمل، علي احمد، (١٩٩٩)، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرائق التدريس ،ط٢، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

٥٠. محمد، طاهر محمد الهادي، (٢٠١٢)، أسس المناهج المعاصرة، دار المسيرة، عمان، الأردن.

٥١. محمد زياد حمدان (١٩٩٨)، المنهج المعاصر، عمان، دار التربية الحديثة.

٥٢. محمد، فارعة، (١٩٩٩)، دراسات وبحوث في المناهج وتكنولوجيا التعليم، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

٥٣. محمد، مجيد مهدي ،(١٩٩٠)، المناهج وتطبيقاتها التربوية، جامعة الموصل، الموصل .

٥٤. مرسي، محمد عبد العليم، (١٩٨٤)، المعلم والمناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

٥٥. مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد محمود،(٢٠٠٩)، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها ، ط٧، دار المسيرة، عمان، الأردن.

٥٦. مصطفى، صلاح عبد الحميد، (٢٠٠٠)، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ، الرياض، السعودية.

٥٧. الموسوي، محمد علي حبيب، (٢٠١١)، المناهج الدراسية _المفهوم الإبعاد المعالجات، ط ١، دار ومكتبة البصائر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان .

٥٨. الهاشمي، عبد الرحمن، وعطية، محسن علي، (٢٠٠٩)، مقارنة المناهج التربوية في الوطن العربي والعالم، دار الكتاب الجامعي، العين، الأمارات .

٥٩. الوكيل، حلمي احمد، ومحمد أمين المفتي، (٢٠٠٥)، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، عمان .

٦٠. يونس، فتحي وأخرون، (٢٠٠٤)، المناهج، الأسس– المكونات– التنظيمات–التطوير، ط١، دار الفكر، عمان.

ثانياً، المراجع باللغة الإنجليزية،

61. Blenkin، G. & Kelly ،A. V.،(1988) The primary curriculum. London ، P.C.P. Edication Series.

62. Flavil، J.، Cognitiv development،(1985) Ekglewood ، Cliffs. New Jesy ، Prentice Hall.

63. Hass، Glen (1993)، Curriculum planning ،A new approach، London ، Al- lyn & Bacon Inc .

64. Holt ،Mourice، (1980) Schools and curriculum change ، London ، Mc Grow Hill Co.

65. Lowton، Denis،(1986) School and curriculum planning . London ، Hodder، Stoughton.

66. Lemlech ،Jojnna Kasin،(1990) Curriculum and instuctional methods for the elementary school . New York ، Macmillan Publishing Company.

67. Mc Cormik ،Robert & James ،Mary،(1998) Curriculum evaluation in schools ، London . Croom Helm.

68.Morrison ،K. & Riddy، K.،(1998) Curriculum planning and the primary school. London ، Paul ،Champman pub . Co.

69.Oliva، peter، .،(1998) Developing the Curriculum. London ، Little Brown and Co .

70.Willison، Jon & Bondi،(1990) Joseph، Curriculum development ،A guide to practice، 3rd Edition . Columbia Merril pub ، Co.

المناهج

مفاهيمها, تنظيمها, أسسها
عناصرها و سبل تطويرها

